





FLA

Programme d'études par année scolaire

Français langue seconde - immersion

Troisième année



Programme d'études par année scolaire
Français langue seconde - immersion

Troisième année

Alberta
Education
1999

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.
French language arts : programme d'études par année scolaire – français langue seconde - immersion : troisième année.

ISBN 0-7785-0348-8

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta. – Allophones.
2. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta. – Immersion.
I. Titre

PC2068.C2.A333 1999 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres (à spécifier)	

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Education afin que nous puissions y remédier.

REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

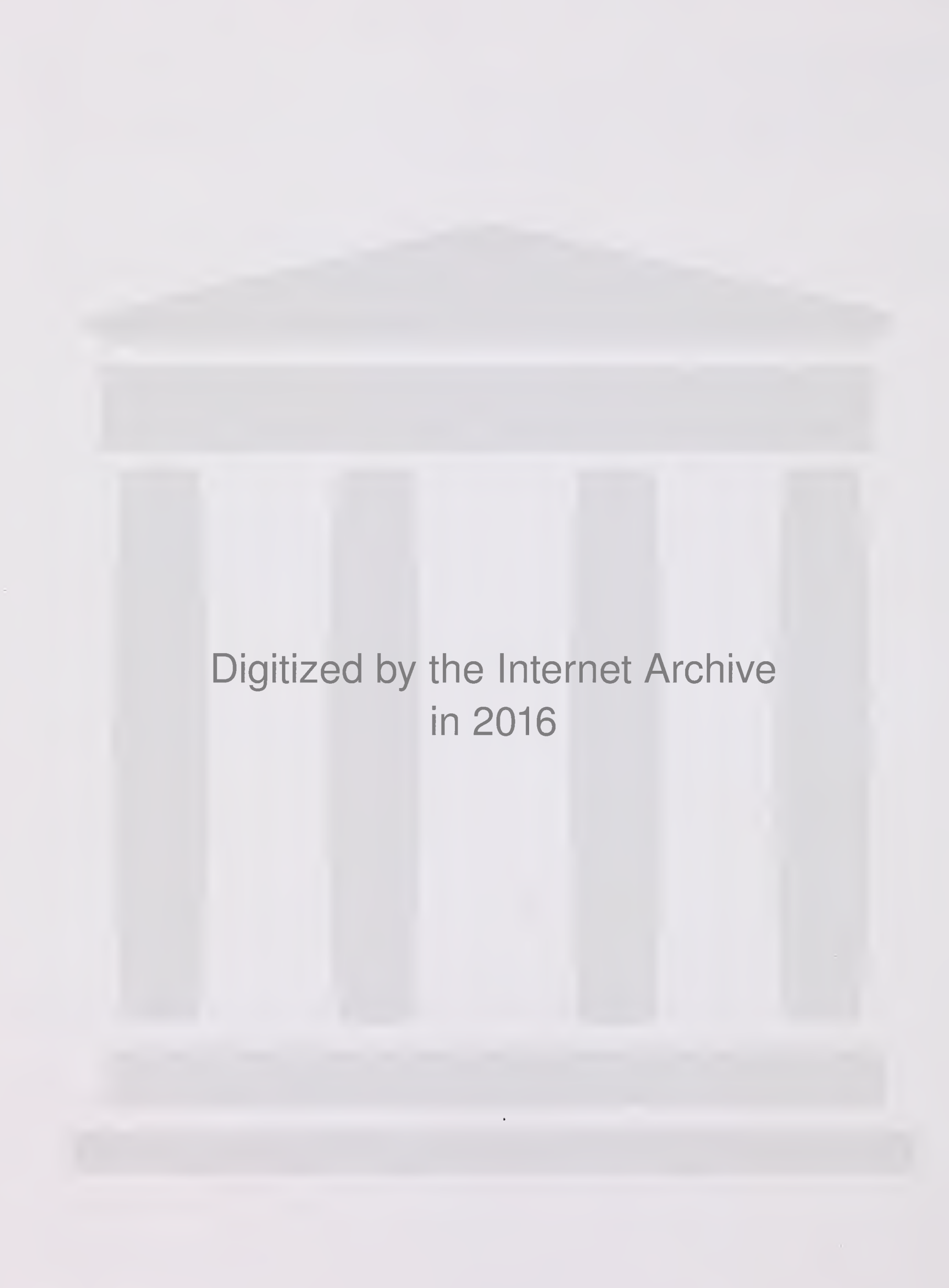
Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

ANNEXES



VUE D'ENSEMBLE

• Introduction

À l'automne 1994, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français langue seconde – immersion 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui du Canadian Parents for French de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1994, l'équipe de la DÉF a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la deuxième à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des récentes recherches dans le domaine de l'enseignement en immersion, des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du programme d'études paru en 1998.

• Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue seconde – immersion 1998

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage** plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans *Le français à l'élémentaire : français immersion* : programme d'études de 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue seconde – immersion en Alberta.

• L'optique des résultats d'apprentissage [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, p. vii et viii.

du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

- **Principes d'apprentissage**[2]

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel, social et intellectuel, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances.

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, les connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. «L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier.»[3] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage, analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, comment les utiliser quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le pourquoi et le quand – connaissances conditionnelles).

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des **stratégies** auxquelles il peut faire appel **pour accomplir une tâche** (stratégies

[2] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M – 12)*, p. ix et x.

[3] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

cognitives). Il doit continuellement évaluer ses actions, les valider ou encore faire des ajustements pour réaliser ses projets (stratégies métacognitives). Il doit en quelque sorte **gérer** ces stratégies de façon efficace.

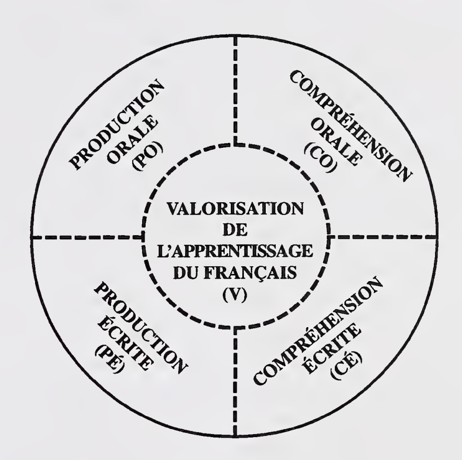
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'Annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage.*)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi leur rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

Présentation du programme d'études de français langue seconde – immersion 1998[4]

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on retrouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue seconde – immersion.



Les quatre domaines d'utilisation de la langue (*Compréhension orale* – **CO**, *Production orale* – **PO**, *Compréhension écrite* – **CÉ** *et Production écrite* – **PÉ**) mettent l'accent sur les besoins de communication, sur la reconstruction ou la formulation de sens et sur l'acquisition de compétences. Quant à la dimension plus spécifiquement culturelle de l'apprentissage d'une langue, elle est intégrée aux divers domaines dans la mesure où elle ne peut être dissociée d'une exploitation de textes écrits et de discours oraux. Cette dimension revêt par ailleurs des proportions plus larges, puisqu'elle touche à la valorisation, par l'élève, de son apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social (*valorisation de l'apprentissage du français – V1).*

Dans le *Cadre commun,* ces cinq domaines ont été envisagés comme des entités pour que leurs composantes et les résultats d'apprentissage qui s'y rattachent puissent être cernés avec le plus de précision possible. Cependant, c'est autour d'un projet d'apprentissage touchant divers domaines que s'articulent et se travaillent les résultats d'apprentissage visés par le projet.

---

[4] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12),* p. xiv à xvii.

1. Valorisation de l'apprentissage du français

Ce domaine a été placé au centre du schéma pour montrer qu'il est en constante interaction avec chacun des quatre autres domaines. Le contexte d'apprentissage mis en place par l'enseignant joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français. (Pour plus d'informations sur la création d'un climat propice à l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte d'immersion, consulter l'annexe 2.)

2. Compréhension orale

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux **CO4*** et ***CO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets d'écoute. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général **CO1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général **CO2***).

Par ailleurs, les discours oraux, ainsi que les messages sonores qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général **CO3***.

3. Compréhension écrite

Comme c'était le cas pour la compréhension orale, l'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

Tout comme pour la compréhension orale, la lecture exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux **CÉ4*** et ***CÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de lecture. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général **CÉ1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général **CÉ2***).

Par ailleurs, les textes, ainsi que les messages visuels qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général **CÉ3***.

Dans les domaines de la **compréhension orale** et de la **compréhension écrite**, les résultats d'apprentissage spécifiques tiennent compte du rôle de plus en plus croissant des médias et de la technologie de l'information dans le quotidien de l'élève (ex. : journaux, magazines, publicités orales ou écrites, les disques optiques compacts, Internet, etc.). L'étude de la composition des messages médiatiques vise essentiellement à amener l'élève à décoder et à évaluer les messages transmis. Elle lui permet de découvrir la manière dont le message est construit, ainsi que les idées, les valeurs et la vision du monde qu'il véhicule.

4. Production orale

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception selon laquelle l'élève est un agent actif dans la construction du sens de son message. Cette construction du sens s'effectue

dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens dans le contexte d'une présentation orale ou d'une discussion exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***PO4*** et ***PO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication orale. Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information, à répondre à un besoin d'interaction sociale (*le résultat d'apprentissage général* ***PO1***), à répondre à des besoins d'imaginaire ou à proposer une vision du monde ou encore, à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général* ***PO2****)*.

Par ailleurs, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général* ***PO3***. La présentation orale exige du présentateur un souci de clarté et de précision de la langue. Les échanges au cours des discussions exigent du locuteur une constante négociation de sens.

5. Production écrite

Le domaine « production écrite » présente dans l'ensemble une perspective parallèle à celle retenue en *production orale*. Cette perspective fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***PÉ4*** et ***PÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication.

Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information (*le résultat d'apprentissage général* ***PÉ1***), à répondre à des besoins d'imaginaire, à proposer une vision du monde ou encore à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général* ***PÉ2****)*.

Par ailleurs, tout comme pour la production orale, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général* ***PÉ3***. Les résultats d'apprentissage spécifiques décrivent les comportements attendus dans les cas les plus fréquents (les cas usuels). Dans les cas particuliers, l'élève pourra faire appel à des moyens qui lui permettront d'utiliser la forme correcte du message à transmettre (consultations d'outils de référence ou de personnes-ressources).

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Pour chacun des domaines des habiletés langagières, on retrouve une organisation en parallèle des résultats d'apprentissage généraux (RAG). Dans un premier temps, on retrouve les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO1** et **CÉ1**) ou à construire (**PO1** et **PÉ1**) le sens d'un message pour répondre à un besoin d'information.

En deuxième lieu, viennent les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO2** et **CÉ2**) ou construire (**PO2** et **PÉ2**) un message pour répondre à des besoins d'imaginaire, d'esthétique ou encore, pour proposer une vision du monde.

Ces deux ensembles de résultats d'apprentissage généraux (RAG) décrivent en quelque sorte les projets de communication proposés aux élèves.

Le troisième ensemble de résultats d'apprentissage généraux se divise en deux sections :

- les résultats d'apprentissage visant le développement d'une attitude positive envers la langue et les cultures francophones (**CO3** et **CÉ3**);

- les résultats d'apprentissage portant sur le vocabulaire et les mécanismes de la langue (**PO3** et **PÉ3**).

Le quatrième ensemble de résultats d'apprentissage généraux décrit les stratégies de planification, c'est-à-dire les moyens qui lui permettront d'orienter son projet (**CO4, CÉ4, PO4** et **PÉ4**).

Finalement, on retrouve les résultats d'apprentissage généraux qui permettent à l'élève de gérer ses projets de communication, de mettre en œuvre les stratégies les plus efficaces pour répondre à son intention de communication (**CO5, CÉ5, PO5** et **PÉ5**).

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : le contexte de la tâche (les RAG aux niveaux 1 et 2), la planification (le RAG au niveau 4) et la gestion de cette tâche (le RAG au niveau 5). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

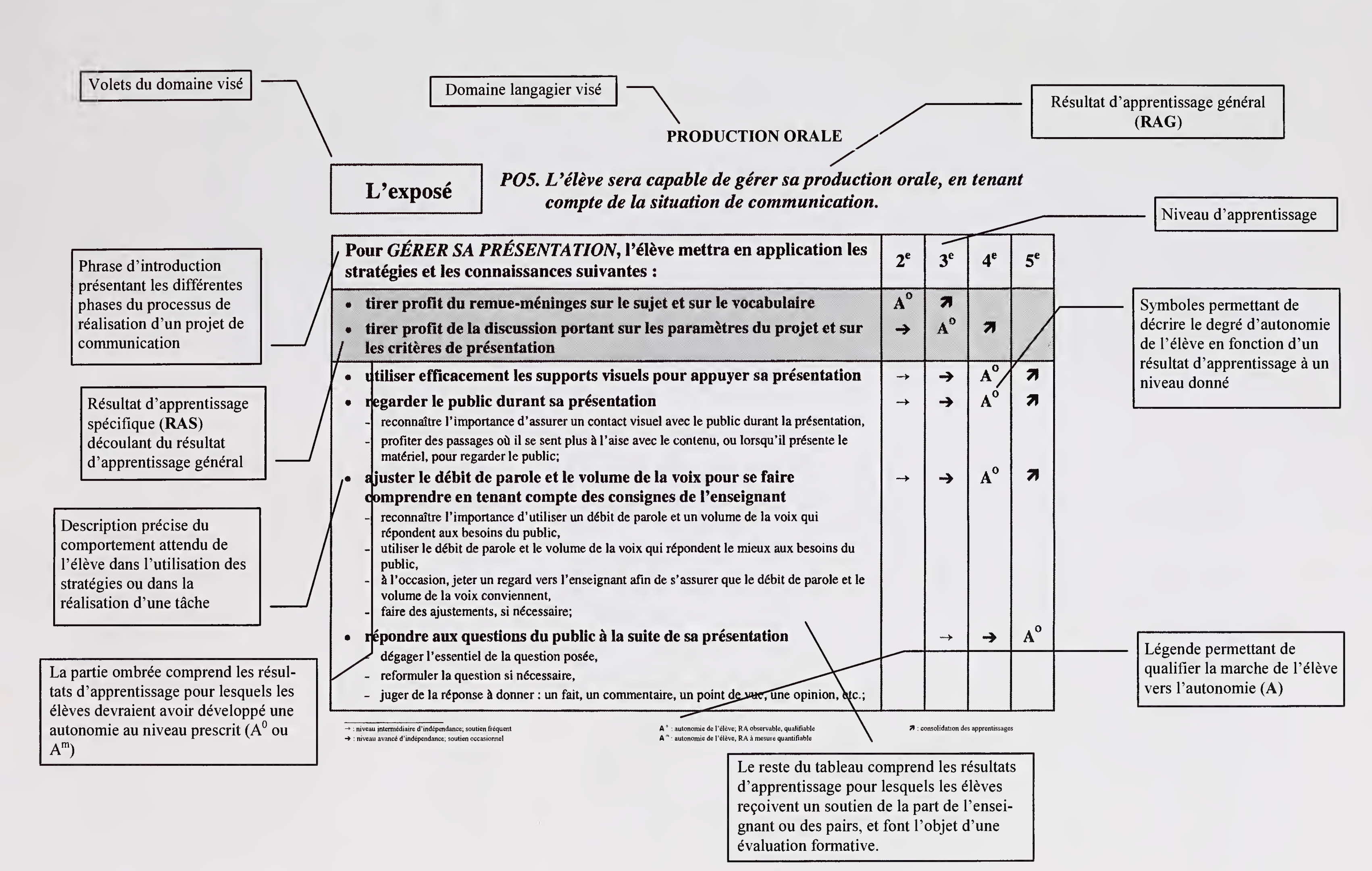
Quant aux RAG au niveau 3, ils représentent une appréciation et un respect de la culture et de la langue. Ils sont intégrés à la réalisation et à la gestion de la tâche, tout comme celui de la valorisation de l'apprentissage du français.

Note : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : caractéristiques des situations d'apprentissage.

Compréhension orale	**Compréhension écrite**
CO1. Contexte : besoin d'information	**CÉ1. Contexte : besoin d'information**
CO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**CÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**
CO3. Appréciation de la culture	**CÉ3. Appréciation de la culture**
CO4. Planification	**CÉ4. Planification**
CO5. Gestion	**CÉ5. Gestion**

Valorisation de l'apprentissage du français

Production orale	**Production écrite**
PO1. Contexte : besoin d'information	**PÉ1. Contexte : besoin d'information**
PO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**PÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**
PO3. Mécanismes de la langue	**PÉ3. Mécanismes de la langue**
PO4. Planification	**PÉ4. Planification**
PO5. Gestion	**PÉ5. Gestion**



PRODUCTION ORALE

L'exposé

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SA PRÉSENTATION*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **tirer profit du remue-méninges sur le sujet et sur le vocabulaire**	A^0	↗		
• **tirer profit de la discussion portant sur les paramètres du projet et sur les critères de présentation**	➔	A^0	↗	
• **utiliser efficacement les supports visuels pour appuyer sa présentation**	→	➔	A^0	↗
• **regarder le public durant sa présentation** - reconnaître l'importance d'assurer un contact visuel avec le public durant la présentation, - profiter des passages où il se sent plus à l'aise avec le contenu, ou lorsqu'il présente le matériel, pour regarder le public;	→	➔	A^0	↗
• **ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre en tenant compte des consignes de l'enseignant** - reconnaître l'importance d'utiliser un débit de parole et un volume de la voix qui répondent aux besoins du public, - utiliser le débit de parole et le volume de la voix qui répondent le mieux aux besoins du public, - à l'occasion, jeter un regard vers l'enseignant afin de s'assurer que le débit de parole et le volume de la voix conviennent, - faire des ajustements, si nécessaire;	→	➔	A^0	↗
• **répondre aux questions du public à la suite de sa présentation** - dégager l'essentiel de la question posée, - reformuler la question si nécessaire, - juger de la réponse à donner : un fait, un commentaire, un point de vue, une opinion, etc.;		→	➔	A^0

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel
A^0 : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève, RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage (voir page 58), un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel à ces mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant :

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (autoévaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.) en situation d'évaluation formative. Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure de ce travail est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

➚ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

- Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait, par

exemple, utiliser cette version du programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies de lecture à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes. L'élève accroîtrait ainsi son degré d'autonomie en lecture.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

- Le format ***par année scolaire*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour ***l'année ciblée et l'année précédente***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et au soutien qu'il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

  Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage.

  Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette vision, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de rendement de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

  Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

  Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue seconde - immersion (M-12)*, Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Graficor inc., 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin ltée, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet, *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation,* Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRENCH LANGUAGE ARTS

- **Un programme plus précis**

Le programme de français langue seconde – immersion vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage lui permettant l'appropriation de la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au premier cycle de l'élémentaire**

Au premier cycle de l'élémentaire, le programme de français langue seconde – immersion vise avant tout, à développer à l'oral un vocabulaire et une syntaxe de base qui permettront à l'élève de participer activement aux activités de la salle de classe*. En s'appropriant d'abord les éléments de la langue à l'oral, surtout en ce qui a trait au vocabulaire, l'élève peut aborder en toute confiance le monde de l'écrit, car les mots qu'il rencontre dans ses lectures sont porteurs de sens. Il aura également acquis les mots et les structures de phrases de base pour s'exprimer à l'écrit.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau scolaire. Dans l'ensemble du premier cycle, vous trouverez des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des enfants de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imaginaire.

* Il est à noter que le développement des éléments de la langue se fait en contexte et non au cours d'exercices qui ne sont pas intégrés à un scénario visant autant l'apprentissage des connaissances déclaratives, conditionnelles que procédurales.

VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Les attitudes

V1. L'élève sera capable de valoriser son apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social.

Pour démontrer une *ATTITUDE POSITIVE* face à l'apprentissage du français, l'élève pourra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **prendre des risques dans son apprentissage du français** *Exemples :* – utiliser, en contexte, les nouveaux mots appris en français, – utiliser différents moyens pour se faire comprendre (ex. : gestes, autre formulation), – tenter d'orthographier des mots connus à l'oral mais nouveaux à l'écrit, – utiliser ses connaissances dans un contexte nouveau, – tenir compte de ses expériences antérieures pour relever un défi à sa mesure, – considérer les erreurs comme faisant partie du processus d'apprentissage;	➔	A°	➚	

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive face à l'apprentissage du français fait partie du quotidien de l'élève en immersion. Le contexte d'apprentissage, mis en place par l'enseignant, joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français (voir annexe 2).

Ensemble, l'enseignant et les élèves sont des partenaires dans la création d'un climat qui favorise tout apprentissage. D'une part, l'enseignant a des responsabilités reliées à sa profession. Il doit, entre autres, planifier son enseignement de manière à proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables pour les élèves. Pour ce faire, il doit s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder les tâches proposées. Il doit rendre explicite, à l'élève, les retombées à court et à long terme de ces apprentissages. Ces retombées devront être mises en évidence pour tout apprentissage, que ce soit en milieu scolaire ou autre. D'autre part, les élèves ont une certaine responsabilité face à leur apprentissage. Ils doivent participer activement à la construction de leur savoir. Pour y parvenir, ils doivent s'approprier le projet d'apprentissage et s'engager à la tâche. Ayant pris conscience de la valeur et des exigences de la tâche, s'ils sentent qu'ils ont les habiletés nécessaires pour faire face au défi qui leur est présenté, les élèves développeront le désir de participer pleinement à leur apprentissage.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à l'apprentissage du français.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

COMPRÉHENSION ORALE

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **dégager le sujet et les aspects traités dans un discours soutenu par le visuel, la prosodie et les gestes** Exemples : – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques ou les principaux moments d'un événement, ou – nommer le problème et identifier la ou les solutions;	A^m	➚		
• **dégager le sujet et les aspects traités dans des discours transmis par média électronique** Exemples : – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques ou les principaux moments d'un événement, ou – nommer le problème et identifier la ou les solutions;	➔	A^m	➚	
• **dégager l'information recherchée dans un discours à partir de points de repère préétablis** Exemples : – classer l'information à partir de catégories prédéterminées, ou – relever les phases d'un processus de développement d'un être vivant, ou – fournir des détails précis sur un ou quelques aspects traités, etc.;	→	➔	A^m	➚
• **réagir en faisant part de ses goûts et de ses opinions** Exemples : – dire si le discours répond à ses questions, ou – dire si le texte apporte de nouvelles idées, ou – dire, parmi les choix proposés, celui qu'il préfère;	→	➔	A^m	➚
• **agir selon des directives présentées en plusieurs étapes** Exemple : – exécuter la tâche proposée dans le discours en respectant l'ordre des étapes si nécessaire;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **dégager le sens global d'une chanson pour enfants** Exemple : - résumer les grandes lignes de la chanson;	A^m	➚		
• **dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute** Exemple : - résumer l'action principale qui se dégage de l'histoire;	A^m	➚		
• **réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments et de ses préférences** Exemple : - prendre conscience de sa réaction face à l'histoire. Relever un ou les passages qui suscitent cette réaction;	A^m	➚		
• **dégager le sens global d'un épisode d'un court roman pour enfants, illustré ou non, dont les chapitres sont lus à haute voix sur une période de plusieurs jours** Exemple : - résumer les grandes lignes de l'épisode. Nommer avec précision l'événement, l'action principale des personnages et leurs sentiments, ainsi que le lieu et le temps;	→	A^m	➚	
• **réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions** Exemples : - prendre conscience de sa réaction face à une histoire. Relever les passages qui suscitent des sentiments ou des interrogations. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles, ou - énoncer son opinion sur les actions des personnages, leurs sentiments, etc.;	➔	A^m	➚	
• **dégager le sens global d'un court poème, illustré ou non, lu à haute voix** Exemple : - résumer le message principal qui se dégage du poème;	→	A^m	➚	
• **dégager le sens global d'une histoire entendue, d'une pièce de théâtre ou d'un film en répondant aux questions *qui*, *où*, *quand* et *comment*** Exemple : - résumer les grandes lignes d'une histoire entendue, d'une pièce de théâtre ou d'un film en précisant *où* et *quand* se déroule l'événement, *qui* sont les principaux personnages et *quelle* est l'action principale;	→	➔	A^m	➚
• **réagir à une histoire, à une pièce de théâtre ou à un film transmis par média électronique en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions** Exemples : - prendre conscience de sa réaction face à une histoire, à une pièce de théâtre ou à un film. Relever les passages qui suscitent des sentiments ou des interrogations. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles, ou - énoncer son opinion sur les actions des personnages, leurs sentiments, etc.;	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **dégager les composantes d'un récit** Exemple : – relever, dans le récit, les indices qui fournissent des renseignements sur : • la situation initiale (les principaux personnages, les lieux et l'époque), • l'élément déclencheur (le problème), • le développement (l'action entreprise pour résoudre le problème), • le dénouement (le résultat de l'action entreprise);		→	➔	A^m
• **distinguer le réel de l'imaginaire** Exemples : – relever dans le récit ce qui appartient au monde réel, ou – relever dans le récit ce qui appartient au monde de l'imaginaire, ou – classer ce qui, dans le récit, appartient au monde réel et ce qui appartient au monde imaginaire;		→	➔	A^m
• **reconnaître les jeux de sonorité de la répétition, de la rime dans la chanson pour enfants** Exemple : – relever des mots qui ont une assonance semblable;	→	➔	A^m	➚

Contexte d'apprentissage

Les apprentissage se font principalement à partir :

- de la lecture de textes aux élèves, et cela dans diverses matières,
- de textes enregistrés avec appui d'illustrations,
- de dessins animés, et
- de documentaires audiovisuels.

Note : Les visites d'invités, les présentations faites par les autres élèves de l'école ou encore les présentations de spectacles à l'école peuvent également être utilisées pour développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage*).

En plus de poursuivre le développement des stratégies d'écoute de base, les élèves se pencheront sur l'importance d'établir des liens entre ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet et la nouvelle information pour mener à bien leur projet d'écoute.

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :

- de textes lus aux élèves,
- de courts textes audio, et
- de la présentation de productions audiovisuelles.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute	*CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux, des messages sonores dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.*

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française, l'élève devra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **apprécier des textes de la littérature enfantine d'expression française présentés oralement** *Exemples :* - réagir favorablement à la proposition d'écouter un texte de la littérature enfantine, ou - participer à une discussion sur le texte présenté, ou - demander à une personne-ressource si elle peut lire un texte de la littérature enfantine;	A°	➚		
• **apprécier de courts romans d'expression française présentés oralement** *Exemples :* - réagir favorablement à la proposition d'écouter la lecture d'un court roman d'expression française, ou - participer à une discussion sur les éléments du roman présenté, ou - demander à une personne-ressource de lire un passage, un chapitre ou un court roman d'expression française;		A°	➚	
• **apprécier des chansons pour enfants (en particulier les chansons folkloriques à répondre)** *Exemples :* - réagir favorablement à la proposition d'écouter une chanson pour enfants, ou - proposer l'écoute d'une chanson folklorique à répondre lors d'un événement spécial;		→	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive face à la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. En troisième annnée, l'accent est mis sur la lecture aux élèves de romans pour débutants. Dans le contexte d'immersion, les élèves de ce niveau scolaire n'ont pas tous développé les habiletés de lecture nécessaires pour aborder seuls la lecture de romans qui correspondent à leur champ d'intérêt. L'objectif premier est de développer chez l'élève le goût de la littérature. En plus de placer les élèves dans des situations généralement plaisantes, la littérature enfantine leur fournit tout un éventail de vocabulaire et les bases de la structure de la langue. Elle leur permet de se familiariser peu à peu avec les éléments de la culture.

C'est en amenant les élèves à interagir avec le discours que l'enseignant favorise chez les élèves la création de liens affectifs avec ce qu'ils viennent d'écouter. C'est également en invitant les élèves à commenter ce qu'ils ont retenu de cette situation d'écoute, qu'ils prendront conscience de l'importance de ces activités.

Contexte d'évaluation

C'est par l'observation régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour évaluer l'attitude de celui-ci face à la langue française.

L'écoute	*CO4. L'élève sera capable de planifier son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **faire des prédictions sur le contenu à partir du contexte d'écoute pour orienter son écoute** – reconnaître le contexte dans lequel le discours s'inscrit, – établir des liens entre les activités entourant ce projet d'écoute, – imaginer ce que le contenu pourrait être;	A°	➚		
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que mots clés, schéma, courte liste de questions, grille d'analyse fournis par l'enseignant ou attentes formulées avec l'aide de l'enseignant pour orienter son écoute** – repérer les indices fournis par le moyen : • schéma : organisation du discours, • mots clés : information sur le contenu, • questions : points de repère précis pour répondre à l'intention de communication, • grille d'analyse : points de repère précis pour répondre à l'intention de communication et pour déterminer l'organisation du discours, • attentes par rapport au texte : information sur l'intention de communication et points de repère précis, – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet, – imaginer ce que le contenu pourrait être;		→	➔	A°
• **préciser son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute** – tenir compte de l'information recueillie à partir du contexte d'écoute, du titre, de l'annonce du sujet traité et des illustrations pour donner le pourquoi de ce projet d'écoute;	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO5. L'élève sera capable de gérer son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **poser des questions pour obtenir des clarifications** – reconnaître que ce qu'il entend n'a plus de sens pour lui, – cerner l'élément qui pose problème, – formuler une question qui lui permettra de rétablir la communication;	A°	➚		
• **établir des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute et pour reconstruire le sens du message** – se remémorer ses connaissances antérieures sur le sujet et tenir compte des prédictions effectuées lors de la planification, – comparer la nouvelle information avec ses connaissances, – modifier sa représentation du sujet si nécessaire, – visualiser l'information transmise à partir des mots clés et de ses connaissances antérieures, – développer des images mentales tout au long de l'écoute en tenant compte des nouveaux indices;	➔	A°	➚	
• **utiliser les mots clés, les exemples, les comparaisons et la répétition pour soutenir son écoute** – reconnaître que : • les mots clés guident (mots reliés au sujet), • les exemples illustrent les propos, • les comparaisons présentent des similitudes et des différences, • les répétitions marquent l'insistance, – repérer ces indices dans les discours, – utiliser ces indices pour reconstruire le sens du discours;	→	➔	A°	➚
• **faire des prédictions tout au long de l'écoute pour soutenir sa compréhension** – émettre de nouvelles hypothèses à partir de ce qu'il vient d'entendre;	→	➔	A°	➚
• **faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que la structure narrative fournit de l'information sur l'organisation d'une histoire, – organiser l'information entendue en se basant sur les caractéristiques de la structure narrative;	→	→	➔	A°
• **reformuler l'information ou demander une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qu'il a entendu n'est pas clair, – cerner l'élément qui pose problème, – redire dans ses mots la partie du discours qui pose problème;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PRENDRE CONSCIENCE* de ses apprentissages et de ses besoins d'apprentissage, l'élève devra :	2e	3e	4e	5e
• discuter de l'importance de bien se préparer pour réaliser son projet d'écoute	→	A°	➚	
• discuter de l'importance de faire appel à son vécu et à ses connaissances avant et pendant l'activité d'écoute	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

COMPRÉHENSION ÉCRITE

La lecture

CÉ1. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **dégager le sujet et les aspects traités dans un texte illustré portant sur un sujet familier** *Exemples :* - nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques, ou les principaux moments d'un événement, ou - nommer le problème et identifier la ou les solutions;	A^m	➚		
• **agir selon des directives simples** *Exemple :* - exécuter la tâche proposée dans le texte;	A^m	➚		
• **dégager le sujet et les aspects traités dans un texte de quelques paragraphes, accompagné d'illustrations** *Exemples :* - nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques ou les principaux moments d'un événement, ou - nommer le problème et identifier la ou les solutions;	➔	A^m	➚	
• **établir des liens entre les éléments du texte et son expérience personnelle** *Exemples :* - faire le parallèle entre les événements présentés dans le texte et son expérience personnelle, ou - faire le parallèle entre la réaction d'un personnage à un événement et sa réaction réelle ou possible,	→	A^m	➚	
• **dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes** *Exemples :* - classer l'information selon une ou plusieurs catégories, ou - relever l'information précise à partir d'une ligne du temps, d'un graphique, ou - relever les phases d'un processus de développement d'un être vivant;	→	➔	A^m	➚
• **réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures** *Exemples :* - faire des comparaisons entre ce qu'il connaît déjà et l'information du texte, ou - formuler une information nouvelle, ou - se donner une nouvelle représentation du sujet;	→	➔	A^m	➚
• **dégager les idées principales d'un texte quand elles sont explicites** *Exemple :* - relever, dans chaque paragraphe, la phrase qui résume l'idée principale du paragraphe;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **réagir au texte en faisant part de ses goûts et de ses opinions** *Exemples :* – dire si le texte répond à ses questions, ou – dire si le texte lui apporte de nouvelles idées, ou – dire si les sentiments, les opinions ou les réactions des personnages ressemblent aux siennes, ou – dire, parmi les choix présentés, celui qu'il préfère;		→	➔	A[m]

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A[m] : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ2. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **dégager le sens global d'une histoire illustrée** *Exemple :* – résumer l'action principale en ajoutant quelques détails qu'il juge importants;	A^m	➚		
• **reconnaître les jeux de sonorité dans un poème ou une comptine** *Exemples :* – relever les mots ou les groupes de mots qui ont une assonance semblable, ou – relever les mots ou groupes de mots qui créent des effets particuliers;	A^m	➚		
• **trouver dans le texte les indices qui fournissent des renseignements sur la situation initiale et l'élément déclencheur** *Exemple :* – repérer les principaux personnages, le lieu, l'époque et l'événement qui déclenchent l'action;	➔	A^m	➚	
• **réagir au texte en faisant part de ses opinions** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face au récit en général. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever le ou les passages qui expliquent cette réaction;	➔	A^m	➚	
• **dégager les actions et les caractéristiques des personnages** *Exemple :* – relever les indices qui fournissent des renseignements : • sur l'action entreprise par les personnages suite à l'événement perturbateur, et • sur les caractéristiques physiques des principaux personnages ou sur un trait caractéristique de leur personnalité;	→	➔	A^m	➚
• **réagir au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations au sujet des actions et des caractéristiques des personnages** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face aux actions entreprises par les personnages et face aux caractéristiques de leur personnalité. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever le ou les passage(s) qui expliquent cette réaction;	→	➔	A^m	➚
• **dégager le sens global d'un poème ou d'une chanson** *Exemple :* – nommer le sujet qui se dégage du poème ou de la chanson. Résumer en quelques phrases le message qui s'en dégage;	→	➔	A^m	➚
• **dégager les composantes d'un récit** *Exemple :* – relever, dans le récit les indices, qui fournissent des renseignements sur : • la situation initiale (les principaux personnages, le lieu, l'époque), • l'élément déclencheur (le problème), • le développement (l'action entreprise pour résoudre le problème), • le dénouement (le résultat de l'action entreprise);		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	2e	3e	4e	5e
• **distinguer le réel de l'imaginaire** _Exemples :_ – relever dans un récit ce qui appartient au monde réel, ou – relever dans un récit ce qui appartient au monde de l'imaginaire, ou – classer ce qui, dans un récit, appartient au monde réel et ce qui appartient au monde imaginaire;		→	➔	A m

Contexte d'apprentissage

En troisième année immersion, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. C'est dans cette optique, que l'enseignant choisit :

- de courts textes courants (dans le but de répondre à un besoin d'information) d'environ **150 à 200 mots** et des récits d'environ **300** mots. **Le contenu** :
  - s'apparente aux connaissances antérieures de l'élève, mais présente un aspect avec lequel il n'est pas toujours familier,
  - présente les événements de façon linéaire ou logique,
  - présente des personnages, des lieux, des actions qui peuvent s'éloigner de son milieu immédiat, mais pour lesquels le texte fournit des points de repères familiers;

- des textes dont l'information nouvelle ou quelque peu abstraite est soutenue par des illustrations, des exemples ou des comparaisons avec ce que l'élève connaît déjà;

- des textes qui amènent l'élève à prédire le contenu;

- des textes littéraires qui présentent une situation initiale (personnage, lieu et époque, s'il y a lieu) et un élément problématique explicite;

- des textes dont **le vocabulaire** :
  - est généralement simple et connu de l'élève; le sens des mots nouveaux ou abstraits peut être dégagé à partir des illustrations, d'une courte explication ou d'exemples;

- des textes dont **les phrases** :
  - sont constituées d'une ou de deux propositions,
  - contiennent des liens explicites avec des pronoms sujets et des pronoms compléments (il, lui, leur, le, etc.) et des marqueurs de relation (parce que, mais, ensuite, alors, etc.),
  - contiennent un *écran* de trois mots ou moins, séparant le sujet du verbe (ex. : Pierre, *le grand sportif*, aime jouer au ballon chasseur.)

En ce qui a trait au développement des stratégies de **gestion de la lecture (CÉ5)**, les concepteurs du programme d'études ont voulu respecter d'une façon particulière le rythme de développement des élèves. C'est pour cette raison que les **stratégies de base**, telles que l'utilisation des indices visuels, sémantiques, syntaxiques et grapho-phonétiques, ont été **regroupées** sous **un seul résultat d'apprentissage spécifique : utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier des mots**.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Ce résultat d'apprentissage s'échelonne sur une période couvrant tout le premier cycle de l'élémentaire. Pour chaque descripteur, l'enseignant retrouve un indicateur de développement (ex. : ***stade de développement prévu : troisième année)***. Il doit donc prêter une attention toute particulière à ces indicateurs dans la planification des apprentissages et de l'évaluation.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant choisit un court texte correspondant aux caractéristiques de ceux utilisés en situation d'apprentissage. Le sujet à l'étude ou le thème du récit doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture. En général, les textes ne doivent pas contenir plus de15 % de mots nouveaux à l'écrit et, dans la majorité des cas, des mots connus à l'oral, mais qui n'ont pas été lus de façon autonome par l'élève. Les textes visant à satisfaire les besoins d'information (CÉ1) devraient avoir environ **150 à 200 mots** et les courts récits (CÉ2) environ **300 mots**.

La lecture	*CÉ3. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits, des messages visuels dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.*

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française et les cultures francophones, l'élève devra :	2e	3e	4e	5e
• **apprécier des textes de littérature enfantine d'expression française en situation de lecture partagée** Exemples : - réagir favorablement à la proposition d'une activité de lecture partagée, ou - profiter des occasions qui lui sont offertes pour lire avec un pair, ou - participer à une discussion sur le texte présenté;	A°	➚		
• **apprécier des textes de littérature enfantine d'expression française en situation de lecture personnelle** Exemples : - réagir favorablement à la proposition d'une activité de lecture personnelle, ou - s'informer sur les choix de livres de la littérature enfantine pour se préparer à la période de lecture personnelle, ou - profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter les livres qu'il a lus;	→	A°	➚	

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. Comme c'est le cas pour la compréhension orale (CO3), l'accent est mis sur la littérature enfantine. En plus de placer les élèves dans des situations généralement plaisantes, la littérature enfantine leur fournit tout un vocabulaire étendu et les bases de la structure de la langue. Elle leur permet de se familiariser peu à peu avec les éléments de la culture.

C'est en amenant les élèves à interagir avec le texte que l'enseignant favorise chez eux la création de liens affectifs avec ce qu'ils viennent de lire. C'est également en invitant les élèves à commenter ce qu'ils lisent, qu'ils prendront conscience de l'importance de leurs lectures.

Contexte d'évaluation

C'est par l'observation régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour évaluer l'attitude de celui-ci face à la langue française.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ4. L'élève sera capable de planifier sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de l'annonce du sujet traité et des circonstances entourant la situation de lecture pour mieux orienter sa lecture** – nommer le sujet du texte, – se remémorer ce qu'il connaît du sujet, – reconnaître le contexte dans lequel le texte est présenté, – établir des liens entre l'activité de lecture et le sujet actuellement à l'étude, – imaginer ce que le contenu pourrait être;	A°	➚		
• **reconnaître qu'il dispose de moyens pour aborder le texte** – se remémorer ses expériences de lecture antérieures, – faire le survol des moyens qu'il utilise habituellement pour reconnaître et pour identifier;	A°	➚		
• **se préparer à la période de lecture silencieuse personnelle en classe** – choisir son livre pour la durée de la période de lecture, – choisir un endroit confortable pour lire, – adopter une attitude qui favorisera le respect des autres lecteurs;	→	A°	➚	
• **faire appel à ses connaissances sur le sujet pour anticiper les mots clés** – se remémorer ses connaissances sur le sujet, – rendre disponible les mots qui sont particuliers à ce sujet et qu'il prévoit retrouver dans le texte;	→	A°	➚	
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de la présentation du texte, des sous-titres, des graphiques et des caractères typographiques, pour orienter sa lecture** – faire un survol de la présentation visuelle du texte (illustrations, graphiques, gros caractères), – lire les sous-titres et faire des liens avec le titre, – interpréter les graphiques à partir des légendes qui les accompagnent, – observer la mise en page, • établir des liens entre les illustrations et le texte qui s'y rattache, • s'interroger sur l'importance des mots écrits en caractères gras, en italique, en gros caractères, etc., – imaginer ce que pourrait être le contenu à partir des divers indices recueillis;		→	➔	A°
• **utiliser divers indices tels que présentation du texte, sujet et niveau de difficulté du vocabulaire pour identifier une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de communication** – préciser ses attentes face à la ressource à partir de son intention de communication, – examiner la ressource à partir des éléments suivants : • présentation qui s'adresse à des jeunes de son âge (illustrations, taille du caractère d'imprimerie, utilisation de caractères typographiques, etc.), • sa familiarité avec le sujet (sujet connu à l'oral mais non à l'écrit, nouveau sujet, etc.),		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	2e	3e	4e	5e
– examiner le niveau de difficulté du vocabulaire : • survoler une ou quelques pages du texte pour repérer les mots difficiles à lire ou difficile à comprendre, • déterminer si le niveau de vocabulaire correspond à ses habiletés, • vérifier s'il est possible d'obtenir de l'aide dans le cas ou le niveau de vocabulaire est trop avancé, – utiliser l'ensemble des indices recueillis pour déterminer si la ressource convient ou non à ses besoins et à ses habiletés;				
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture tels schéma, courte liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse** – relever le genre d'indices fournis par le moyen, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;		→	➔	A°
• **préciser son intention de lecture** – cerner le contexte de lecture, ce qui l'amène à lire le texte, – se remémorer ce qu'il connaît du sujet, – donner le pourquoi de cette lecture;	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture	*CÉ5. L'élève sera capable de gérer sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	2e	3e	4e	5e
• **poser des questions pour mieux comprendre ou pour affiner sa compréhension** - reconnaître qu'il y a un bris de compréhension, - identifier, avec ou sans aide, l'élément qui pose problème, - faire appel aux stratégies connues pour rétablir la compréhension, - formuler des questions qui permettront d'éclaircir les points qui posent problème si la difficulté persiste;	A°	➚		
• **expliquer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte** - parler de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture du texte, - parler des moyens qu'il connaît pour résoudre un problème de lecture, - parler des difficultés qu'il a rencontrées en cours de lecture, - expliquer comment il a réussi à surmonter les difficultés rencontrées, - expliquer comment il a fait pour lire et comprendre un mot nouveau, - parler de ce qui se passe dans sa tête quand il lit ou quand il résout un problème de lecture;	A°	➚		
• **utiliser divers indices pour reconnaître ou identifier des mots** - les indices visuels : • reconnaître les mots présentés sous forme de logo dans l'environnement à partir d'indices tels que le contexte physique, la longueur du mot ***(stade de développement : maternelle, mais inconstant)***, • reconnaître les mots instantanément à partir d'indices tels que la forme du mot, les premières lettres, etc. ***(stade de développement : fréquent en première année)***, • reconnaître un mot instantanément à partir de la combinaison de la forme du mot et de certains traits distinctifs ***(stade atteint vers l'âge de huit ans)***, • vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte, - les indices sémantiques : • utiliser les indices fournis par les illustrations, • se référer au sens de la phrase pour identifier un mot, - les indices syntaxiques : • utiliser ses connaissances du concept de la phrase, • reconnaître que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase, • utiliser ses connaissances de la fonction des mots dans la phrase, • construire le sens de la phrase à partir des indices recueillis, - la correspondance entre les lettres et les sons ***(stade de développement fréquent, mais inconstant à la maternelle)*** : • reconnaître qu'il existe une relation régulière entre l'oral et l'écrit, • reconnaître les lettres, • associer les sons aux lettres, - les syllabes : • reconnaître que la syllabe est la fusion de deux ou plusieurs lettres, • reconnaître que le décodage est un moyen pour identifier des mots,	➔	A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	2e	3e	4e	5e
• établir la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes : - les syllabes simples (CV) – ***(stade de développement prévu : première année),*** - les syllabes complexes (CVC, VC, CCV, CVV) – ***(stade de développement prévu : deuxième année),*** - les syllabes peu fréquentes (CVVV, CVVC, CCVC, CCVVC, etc.) – ***(stade de développement prévu : troisième année),*** • vérifier si le mot identifié s'insère bien dans le contexte;				
• **faire appel à ses connaissances antérieures tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension** - rendre disponible ce qu'il connaît sur le sujet, - établir des liens entre ce qu'il connaît déjà sur le sujet et ce qu'il vient de lire pour reconstruire le sens du texte;	➔	A°	➚	
• **faire des prédictions tout au long de sa lecture pour soutenir sa compréhension** - se remémorer ce qu'il vient de lire, - émettre de nouvelles hypothèses en utilisant les indices fournis par le texte;	→	➔	A°	➚
• **segmenter la phrase en unités de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu** - repérer les indices délimitant la phrase, - regrouper les mots par unités de sens, - reconstruire le sens de la phrase en tenant compte des indices recueillis, - établir des liens entre les phrases pour reconstruire le sens global du texte;	→	➔	A°	➚
• **établir la relation entre les pronoms personnels usuels et les mots qu'ils remplacent pour soutenir sa compréhension** - reconnaître le rôle des pronoms personnels, - identifier les pronoms personnels dans la phrase, - identifier leur fonction : sujet ou complément, - remplacer les pronoms par les mots auxquels ils renvoient pour reconstruire le sens de la phrase et du texte;	→	➔	A°	➚
• **utiliser le type de déterminant, le genre et le nombre des déterminants pour soutenir sa compréhension** - reconnaître que les déterminants fournissent de l'information : • sur le genre et le nombre des noms auxquels ils se rapportent, • sur la possession (adjectif possessif), • sur l'objet désigné (adjectif démonstratif), - établir des liens entre l'information fournie par les déterminants et les noms auxquels ils se rapportent;	→	➔	A°	➚
• **utiliser les marqueurs de relation pour créer des liens dans la phrase** - reconnaître que les marqueurs de relation permettent d'établir des liens entre les éléments d'information, - repérer les marqueurs de relation dans la phrase, - identifier la nature du lien établi entre les éléments d'information pour reconstruire le sens de la phrase;	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	2e	3e	4e	5e
• **utiliser ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes usuels pour trouver le sens d'un mot nouveau** – repérer la partie connue du mot, – émettre une hypothèse sur le sens donné par l'affixe (préfixe ou suffixe) en tenant compte du sens donné à la partie connue du mot, – vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte;	→	➔	A°	➚
• **se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension** – visualiser l'information transmise à partir des mots clés et de ses connaissances antérieures, – développer ses images mentales tout au long de l'écoute en tenant compte des nouveaux indices;		→	➔	A°
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures narratives, descriptives et séquentielles pour soutenir sa compréhension et retenir l'information** – utiliser les indices de signalement pour identifier la structure de texte, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur;		→	➔	A°
• **examiner la possibilité de passer outre à certaines difficultés de lecture sans toutefois perdre le fil conducteur** – identifier la source du problème (un mot, une phrase, plusieurs phrases, etc.), – examiner l'importance de l'élément qui pose problème et entreprendre les démarches nécessaires : • passer outre à la difficulté si elle n'entrave pas la compréhension globale du message, • revoir les stratégies de dépannage qui peuvent aider à solutionner le problème s'il y a entrave à la compréhension globale du message;		→	➔	A°
• **utiliser divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte** – reformuler dans ses mots ce qui vient d'être lu, et – vérifier si l'information lue répond à ses questions, – relire un passage s'il semble difficile d'établir des liens entre ce qui vient d'être lu et ce qui a été lu précédemment, – utiliser sa connaissance des mots connus dans une autre langue pour reconnaître un mot ou pour lui donner un sens;		→	➔	A°
• **valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites** – trouver le sujet du paragraphe, – choisir la phrase qui semble représenter l'idée principale, – déterminer si les autres phrases du texte expliquent l'idée principale, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale. Sinon, choisir une autre idée principale et reprendre le processus;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ORALE

L'exposé et l'interaction

PO1. L'élève sera capable de parler pour transmettre de l'information selon son intention de communication et pour répondre à un besoin d'interaction sociale.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	2e	3e	4e	5e
• **poser des questions et répondre à celles qui lui sont adressées en situation interactive** *Exemples :* – formuler une question qui lui permettra d'obtenir l'information recherchée, d'obtenir des clarifications, etc., ou – formuler une réponse qui permettra à son interlocuteur d'obtenir l'information recherchée;	A^m	➚		
• **relater un événement ou une expérience personnelle, en situation interactive et non interactive** *Exemple :* – nommer la ou les personnes en cause. Décrire les moments les plus importants de l'événement ou de l'expérience;	➔	A^m	➚	
• **décrire une réalité selon plusieurs aspects, en situation interactive ou non interactive** *Exemple :* – nommer la personne, l'animal, l'objet ou le lieu en question. Cerner les aspects à comparer tels que les liens qui les unissent, les traits physiques, l'habitat de l'animal, la fonction d'un édifice, etc. Comparer, pour chaque aspect retenu, une ou plusieurs caractéristiques en employant un vocabulaire précis;	➔	A^m	➚	
• **exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions, en situation interactive ou non interactive** *Exemples :* – nommer la personne, l'animal, l'objet ou l'événement en question. Nommer ses sentiments ou ses émotions en utilisant les mots appropriés. Décrire les sensations, les images, les souvenirs qu'éveille ce sentiment ou cette émotion (expliquer ce qui est surprenant, inquiétant, bouleversant, rassurant, etc.), ou – nommer la personne, l'animal, l'objet, l'événement qui suscite une réaction. Préciser cet intérêt ou énoncer son point de vue. Faire ressortir les éléments qui suscitent cet intérêt ou cette opinion;	→	➔	A^m	➚
• **donner des explications sur la résolution de problèmes** *Exemple :* – nommer le problème. Décrire le problème en rapportant les faits. Présenter les causes possibles. Présenter les hypothèses permettant de résoudre le problème. Conclure en retenant la solution qui semble la plus favorable;	→	➔	A^m	➚
• **donner des explications sur une façon de faire ou encore de donner des directives** *Exemple :* – annoncer le sujet et le but de la présentation. Décrire chacune des étapes en utilisant des termes précis. Établir les liens entre les étapes en utilisant des mots ou des expressions qui marquent l'enchaînement (marqueurs de relation);	→	➔	A^m	➚
• **participer à une discussion de groupe pour réaliser un projet ou pour accomplir une tâche** *Exemple :* – participer activement à la réalisation d'un projet en fournissant de l'information pertinente, en proposant des pistes d'exploitation, en reformulant l'information si nécessaire, etc.;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel
A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La présentation

PO2. L'élève sera capable de parler pour explorer le langage et pour divertir.

Pour satisfaire ses besoins de *COMMUNIQUER ORALEMENT*, l'élève pourra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **faire, en groupe, la lecture expressive d'un texte connu**	A m	➚		
• **raconter un événement personnel ou une histoire lue, entendue ou inventée**	→	A m	➚	
• **participer, avec d'autres élèves, à la présentation d'une saynète**		→	A m	➚

Contexte d'apprentissage

Pour que l'apprentissage de la langue soit signifiant et authentique, il faut offrir aux élèves de nombreuses occasions d'interagir avec les personnes de leur entourage. En salle de classe, l'enseignant planifie des activités au cours desquelles les élèves pourront s'exprimer spontanément (discussion sur un sujet donné, planification et réalisation d'un travail en équipe, résolution de problèmes, rétroaction, etc.).

En situation d'apprentissage, les thèmes choisis pour les échanges (interaction) et pour les présentations (exposé) peuvent provenir de diverses matières. Les élèves devraient avoir eu l'occasion d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela dans divers contextes. Les situations proposées doivent permettre aux élèves de faire état soit de ce qu'ils savent déjà, soit de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore de représenter leur monde imaginaire.

Les présentations et les échanges des élèves doivent être courtes et bien structurées. L'accent doit être mis :

- sur le sens du message,
- sur la séquence des actions pour rapporter un événement ou raconter une histoire, et
- sur l'importance de la rétroaction de l'enseignant afin d'améliorer la qualité de leur message.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, les activités proposées doivent permettre aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore de représenter leur monde imaginaire.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé et l'interaction

PO3. L'élève sera capable de parler clairement et correctement selon la situation de communication.

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	2e	3e	4e	5e
• **respecter l'intonation dans les structures de phrases interrogatives et exclamatives** - reconnaître l'importance d'utiliser la bonne intonation pour permettre une meilleure compréhension de son message, - utiliser l'intonation appropriée pour marquer le questionnement, le doute, la surprise, etc.;	A^m	➚		
• **utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases pour exprimer ses besoins** - reconnaître l'importance d'utiliser le terme juste et la structure de phrase appropriée pour communiquer son message, - employer les termes précis pour exprimer ses besoins sur le plan de l'organisation de son environnement physique, de l'organisation de son travail ou de la résolution d'un conflit avec ses pairs, - ordonner correctement les mots pour marquer l'interrogation ou la négation;	A^m	➚		
• **faire les liaisons les plus courantes** - la liaison : • entre le déterminant et le nom (un animal), • entre l'adjectif et le nom (un bon ami), • entre le pronom et le verbe (ils ont);	➔	A^m	➚	
• **utiliser correctement, dans les cas usuels, le déterminant approprié au genre du nom auquel il se rapporte** - reconnaître qu'en français le choix du déterminant est lié au genre du nom qu'il détermine, - utiliser, dans les cas usuels, le genre du déterminant qui s'accorde avec le nom auquel il se rapporte;	➔	A^m	➚	
• **utiliser correctement le temps présent des verbes usuels** - reconnaître que le temps présent indique une action en cours, - reconnaître que le temps présent est une forme particulière du verbe conjugué, - utiliser la forme correcte du verbe au présent, conjugué à la personne qui fait l'action;	➔	A^m	➚	
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour rapporter un événement** - nommer l'événement par son nom (une visite, un voyage, un accident, etc.), - nommer le lieu, le temps, les personnes en cause en employant les termes justes (le centre culturel, en face de l'hôpital, la semaine dernière, le pompier, etc.);	➔	A^m	➚	
• **mettre à profit la rétroaction fournie par l'enseignant sur la forme de son message** - reconnaître que la rétroaction de l'enseignant a pour but de l'aider à rendre son message plus facile à comprendre, - établir des liens entre sa façon d'exprimer son idée et celle proposée par l'enseignant (choix des mots, structures de phrases), - utiliser les changements proposés par l'enseignant dans les situations ultérieures semblables de manière à intégrer ses nouvelles connaissances de la langue dans son langage courant;	➔	A^o	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	2e	3e	4e	5e
• **utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases appropriés pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions** – reconnaître l'importance d'utiliser les termes justes et les structures de phrases appropriées pour une meilleure compréhension de son message, – utiliser les termes justes : • pour exprimer ce qu'il ressent sur le plan émotif (*j'ai de la peine, je suis fâché, je suis content,* etc.), • pour exprimer ce qu'il ressent sur le plan physique (*je suis malade, j'ai faim, j'ai mal,* etc.), • pour exprimer ses goûts et ses préférences (*j'aime, je choisis, je préfère,* etc.);	→	➔	A^m	➚
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour établir des ressemblances et des différences entre deux réalités** – employer les mots qui servent à comparer : plus gros que, plus loin que, aussi petit que, pareil à, etc.;	➔	➔	A^m	➚
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour rapporter un événement comportant une séquence d'actions** – employer les mots qui marquent la chronologie pour établir des liens entre les différentes étapes : *et, puis, ensuite, et après, premièrement, enfin, finalement, pour finir,* etc.;	→	➔	A^m	➚
• **utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases appropriés pour décrire un problème ou une façon de faire** – reconnaître l'importance d'utiliser les termes justes et les structures de phrases appropriées pour une meilleure compréhension de son message, – utiliser un terme précis pour nommer le problème ou les actions à entreprendre, – utiliser les marqueurs de relation qui permettront d'établir des liens entre le problème et la ou les solutions possibles ou pour établir des liens entre les actions, – utiliser les structures de phrases appropriées pour indiquer clairement les étapes d'une tâche (recette, bricolage, étapes de production, processus de révision, etc.);	→	➔	A^m	➚
• **utiliser les temps de verbes usuels pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir** – reconnaître que les temps de verbes indiquent à quel moment l'action se déroule, – choisir le temps de verbe approprié pour exprimer une action passée (passé composé ou imparfait), une action en cours (présent) ou une action à venir (futur proche);	→	➔	A^m	➚
• **utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases relatifs aux thèmes étudiés dans diverses matières** – reconnaître l'importance d'utiliser les termes justes et les structures de phrases appropriées pour parvenir à une meilleure compréhension de son message dans toutes les activités de la salle de classe, – utiliser les termes spécifiques à chacune des matières;	→	➔	A^m	➚
• **utiliser l'auxiliaire *être* ou *avoir* dans les cas usuels tels que *je suis allé, je suis arrivé, j'ai fini, etc.***	→	➔	A^m	➚
• **utiliser correctement les expressions qui indiquent la possession** <u>*Exemple :*</u> – Je veux le crayon de Lucie/Je veux son crayon; C'est le crayon de Lucie/C'est à elle/C'est son crayon;		→	➔	A^m
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – reconnaître que sa façon de parler en français est le calque de l'anglais, – vérifier si sa façon de formuler ses propos en français est juste,		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	2ᵉ	3ᵉ	4ᵉ	5ᵉ
– reformuler ses propos si nécessaire : *Exemple :* – Quand j'étais SUR l'autobus (DANS), J'ai vu Céline Dion SUR la télévision (À LA), Je cherche POUR mon livre (Je cherche mon livre), les premiers trois jours/les trois premiers jours, etc.;				
• **ordonner correctement les séquences suivantes contenant un adjectif usuel :** – **déterminant + adjectif + nom** • ex. : un grand chapeau, – **déterminant + nom + adjectif** • ex. : un chapeau noir;		→	➔	A^m
• **utiliser correctement le pronom personnel sujet approprié au genre et au nombre du nom qu'il remplace**		→	➔	A^m
• **respecter l'accord des verbes usuels avec leur sujet**		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé et l'interaction	*PO4. L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication.*

Pour préparer sa production orale, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet** – faire ressortir différents aspects du sujet et le vocabulaire correspondant;	A°	➚		
• **établir, avec l'enseignant, les paramètres du projet de communication et les critères de présentation** – préciser les conditions de production telles que : • les règles de fonctionnement du groupe : – la distribution des rôles, – l'application à la tâche, – le droit de parole, – le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • les étapes de production, • l'échéancier (le temps alloué pour chaque étape), • le calendrier des présentations, – préciser les critères de production qui assureront la compréhension du message : • quantité minimum d'information requise, • les éléments de la prosodie auxquels il faut prêter une attention spéciale, • l'utilisation de supports visuels pour appuyer sa présentation, etc.;	➔	A°	➚	
• **préciser son intention de communication** – déterminer la raison qui l'amène à vouloir communiquer un message, à partir du sujet à traiter, du contexte dans lequel s'inscrit la communication ou des choix qui s'offrent à lui;	→	➔	A°	➚
• **identifier son public cible** – choisir à qui il adressera son message, ou – s'informer afin de savoir à qui il adressera son message;	→	➔	A°	➚
• **prévoir le matériel qui appuierait sa présentation** – sélectionner le matériel susceptible : • de lui servir d'accessoires pour une démonstration ou pour une saynète, • d'aider le public à mieux comprendre (illustrations, graphiques, etc.), • de lui servir d'aide-mémoire;	→	➔	A°	➚
• **sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – cerner l'intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un matériel de référence, etc., – retenir les idées qui permettront de mieux transmettre son message;		→	➔	A°
• **participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe** – préciser les règles en ce qui concerne : • l'application à la tâche et le droit de parole, • le milieu de travail (volume des discussions, rangement, etc.), • l'attribution des rôles;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SA PRÉSENTATION*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	2e	3e	4e	5e
• **tirer profit du remue-méninges sur le sujet et sur le vocabulaire**	A°	➚		
• **tirer profit de la discussion portant sur les paramètres du projet et sur les critères de présentation**	➔	A°	➚	
• **utiliser efficacement les supports visuels pour appuyer sa présentation**	→	➔	A°	➚
• **regarder le public durant sa présentation** – reconnaître l'importance d'assurer un contact visuel avec le public durant la présentation, – profiter des passages où il se sent plus à l'aise avec le contenu, ou lorsqu'il présente le matériel, pour regarder le public;	→	➔	A°	➚
• **ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre en tenant compte des consignes de l'enseignant** – reconnaître l'importance d'utiliser un débit de parole et un volume de la voix qui répondent aux besoins du public, – utiliser le débit de parole et le volume de la voix qui répondent le mieux aux besoins du public, – à l'occasion, jeter un regard vers l'enseignant afin de s'assurer que le débit de parole et le volume de la voix conviennent, – faire des ajustements, si nécessaire;	→	➔	A°	➚
• **répondre aux questions du public à la suite de sa présentation** – dégager l'essentiel de la question posée, – reformuler la question si nécessaire, – juger de la réponse à donner : un fait, un commentaire, un point de vue, une opinion, etc.;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SES INTERVENTIONS*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	2e	3e	4e	5e
• **prêter attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage** – prêter une oreille attentive, – regarder le locuteur si nécessaire;	A°	➚		
• **poser des questions pour obtenir des clarifications** – reconnaître que ce qu'il entend n'est pas clair, – cerner l'élément qui pose problème, – formuler une question qui lui permettra de rétablir la communication;	A°	➚		
• **établir des liens entre l'information contenue dans les propos et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute et pour reconstruire le sens du message** – se remémorer ses connaissances antérieures sur le sujet et tenir compte des prédictions effectuées lors de la planification, – comparer la nouvelle information avec ses connaissances, – modifier sa représentation du sujet si nécessaire;	➔	A°	➚	
• **respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole** – attendre son tour pour parler, ou – demander la parole s'il veut ajouter son idée aux propos des autres participants;	➔	A°	➚	
• **tirer profit des mots clés, des exemples, des comparaisons et de la répétition pour soutenir son écoute** – reconnaître que : • les mots clés guident (mots reliés au sujet), • les exemples illustrent les propos, • les comparaisons présentent des similitudes et des différences, • les répétitions marquent l'insistance, – repérer ces indices dans les discours, – utiliser ces indices pour en reconstruire le sens du discours;	→	➔	A°	➚
• **reformuler l'information ou demander une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qui a été entendu prête à confusion, – cerner l'élément qui pose problème, – redire à sa façon la partie du discours qui pose problème;		→	➔	A°
• **respecter les règles établies et intervenir de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion** – observer son comportement afin de déterminer s'il respecte les règles établies par son groupe de travail et apporter les ajustements nécessaires, – juger s'il convient ou non d'intervenir : • tenir compte de ce qui a été dit précédemment, • déterminer si ses propos sont pertinents, • déterminer si ses propos présentent un intérêt pour l'ensemble du groupe ou pour lui seul;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ1. L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.

Pour *COMMUNIQUER* son information, l'élève devra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **construire plusieurs phrases à l'aide d'un modèle pour, par exemple, exprimer ses préférences et ses besoins ou pour transmettre une invitation**	A^m	➚		
• **rédiger quelques phrases pour, par exemple, décrire une réalité ou pour relater un événement**	A^m	➚		
• **rédiger plusieurs phrases pour, par exemple, exprimer ses goûts et ses préférences, pour décrire un environnement ou un événement**	➔	A^m	➚	
• **rédiger un court texte dans lequel il annonce le sujet traité et en développe un aspect**	→	➔	A^m	➚
• **rédiger de courts messages tels que des invitations, des cartes de vœux ou de remerciement**	→	➔	A^m	➚
• **rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet et développe les aspects à traiter**		→	➔	A^m
• **rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple**		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ2. L'élève sera capable d'écrire des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **construire un texte de plusieurs phrases pour présenter l'action et le dénouement d'une histoire collective ou d'une histoire lue ou entendue**	A^{m}	➚		
• **rédiger quelques phrases pour conclure une histoire collective ou une histoire lue ou entendue**	A^{m}	➚		
• **rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations**	➔	A^{m}	➚	
• **rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions**	→	➔	A^{m}	➚
• **rédiger un récit présentant les composantes de la structure narrative : situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement**		→	➔	A^{m}

Contexte d'apprentissage

Les élèves apprennent à rédiger de courts textes pour traiter un aspect du sujet donné et à rédiger de courts récits pour représenter leur monde imaginaire.

Ces situations d'apprentissage visent avant tout à permettre aux élèves d'intégrer les éléments propres à la langue écrite :

- le choix des mots pour exprimer leurs idées;
- l'ordre des mots dans des phrases de plus en plus complexes;
- la ponctuation de phrases de plus en plus complexes; et
- l'orthographe d'usage.

De plus, **avec l'appui de l'enseignant et des pairs**, les élèves appliquent les règles de grammaire de base en ce qui a trait aux accords des adjectifs avec le nom et des verbes avec le sujet.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant invite les élèves à participer à la planification du projet d'écriture. Il guide les élèves dans la révision de leur texte (voir *Le soutien à apporter à l'élève*, p. 66) afin que ces derniers acquièrent les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour retravailler un texte jusqu'à l'étape de publication. Les élèves apprennent peu à peu à vérifier l'ordre des mots dans la phrase et à consulter des banques de mots ou un dictionnaire thématique ou encore un dictionnaire pour débutants afin de vérifier l'orthographe des mots.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Selon le résultat d'apprentissage (PÉ3), l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction (PÉ5) sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par l'élève est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix de son texte, la présentation de leur récit sous forme de saynète) ou encore s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas d'un livre collectif, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide l'élève en corrigeant ce qui n'est pas de son niveau scolaire.

Contexte d'évaluation

L'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :

- phase de planification avec la participation active des élèves en ce qui a trait à l'établissement des paramètres du projet d'écriture et des critères de production,
- phase de réalisation individuelle,
- phase de révision guidée par l'enseignant.

C'est à partir de la copie de travail révisée par l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

PÉ3. L'élève sera capable d'écrire correctement selon la situation de communication.

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **orthographier correctement des mots familiers**	A^m	➚		
• **vérifier l'emploi de la majuscule pour les noms propres et les noms de lieux familiers** – reconnaître que les noms propres se distinguent des noms communs par l'emploi de la majuscule, – repérer les noms propres de personnes et les noms de lieux, – vérifier l'emploi de la majuscule pour les noms propres, – apporter les changements nécessaires;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **déterminant + adjectif + nom,** – **déterminant + nom + adjectif,** – repérer l'adjectif et vérifier sa position par rapport au déterminant et au nom, – déplacer les mots, si nécessaire;	➔	A^m	➚	
• **vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un groupe du verbe et un complément obligatoire ou un attribut** – reconnaître le rôle des phrases affirmatives, – vérifier les constituants obligatoires dans la phrase : • groupe du sujet : un déterminant + un nom, un nom propre ou un pronom, • groupe du verbe : un verbe seul, un verbe + son ou ses compléments obligatoires ou un verbe d'état + un attribut, – vérifier l'ordre des mots dans la phrase pour s'assurer qu'il respecte l'ordre habituel, – apporter les changements nécessaires;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples** – reconnaître que la majuscule et le point marquent les frontières de la phrase, – repérer les phrases en s'appuyant sur le sens et sur sa connaissance de la langue parlée et de modèles, – vérifier la présence de la majuscule au début de la phrase et le point à la fin;	➔	A^m	➚	
• **reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants** – reconnaître que l'emploi du mot juste dans la langue cible facilite la compréhension du message, – reconnaître que certains mots empruntés à l'anglais ne sont pas acceptés dans la langue française, – repérer les mots empruntés à la langue anglaise qui ne sont pas acceptés dans la langue française, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – remplacer le mot identifié comme inapproprié par son équivalent dans la langue cible;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'emploi de *avoir* et *être* dans des expressions comme *j'ai faim, j'ai huit ans,* etc.**	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'emploi de l'utilisation des signes orthographiques** – repérer les mots qui nécessitent l'emploi d'accents, de trémas ou d'une cédille, – vérifier l'emploi des signes requis,	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	2e	3e	4e	5e
– apporter les changements nécessaires;				
• **vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante :** – **sujet +** ***ne*** **+ verbe aux temps simples +** ***pas/jamais*** – repérer les phrases négatives, – vérifier la présence des deux expressions qui marquent la négation, – vérifier l'ordre des mots, – déplacer les mots, si nécessaire;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **sujet + verbe + adverbe,** – **adverbe + adjectif,** – repérer tous les adverbes dans le texte, – vérifier, dans chaque cas, si l'adverbe modifie un verbe ou un adjectif, – vérifier la position de l'adverbe par rapport au verbe ou à l'adjectif, – déplacer les mots, si nécessaire;		→	➔	A^m
• **vérifier le choix des déterminants usuels pour établir des liens précis entre les informations et pour assurer la cohésion du texte** – repérer les groupes du nom, – vérifier dans chaque cas le type de déterminant employé (article, adjectif possessif, adjectif démonstratif, etc.), – vérifier si le déterminant choisi respecte le sens recherché, – vérifier, dans chaque cas, le genre et le nombre du nom, – vérifier le genre et le nombre du déterminant qui accompagne le nom, – faire l'accord;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier la relation entre les pronoms personnels SUJET et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms personnels SUJET, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les termes ou les expressions qui servent à reprendre l'information, – vérifier s'ils sont équivalents aux mots qu'ils remplacent, – apporter des changements si nécessaires;		→	➔	A^m
• **vérifier l'utilisation des temps des verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir** – reconnaître que les temps de verbes indiquent à quel moment l'action se produit, – vérifier si les temps des verbes choisis correspondent au déroulement des événements ou des faits;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne du/des sujets, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	2e	3e	4e	5e
• **vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait ou au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;		→	➔	A m
• **vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le *s*** – repérer les groupes du nom, – vérifier le nombre du nom, – faire l'accord au pluriel en ajoutant un *s*;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le *e* et la marque du pluriel est le *s*** – repérer les groupes du nom qualifié, – reconnaître le ou les adjectifs qui accompagnent les groupes du nom, – vérifier le genre et le nombre du nom qualifié, – faire l'accord des adjectifs en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent;		→	➔	A m
• **vérifier l'utilisation de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération** – repérer les énumérations de mots ou de groupes de mots, – séparer les éléments de l'énumération par une virgule, – unir les deux derniers par la conjonction *et* ou *ou;*	→	➔	A m	➚
• **vérifier les coupures de mots en fin de ligne** – repérer les mots coupés en fin de ligne, – utiliser le trait d'union entre deux syllabes pour séparer les deux parties du mot;		→	➔	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ4. L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **participer à un remue-méninges pour explorer les différents aspects du sujet** – évoquer les mots et les images reliés au sujet à traiter, – regrouper en catégories les éléments illustrant divers aspects du sujet à traiter;	A°	➚		
• **établir, avec l'aide de l'enseignant, les paramètres du projet d'écriture et les critères de production** – ressortir ensemble les conditions de production telles que : • les modalités de travail : en équipe ou individuellement, • les règles de fonctionnement du groupe : – la distribution des tâches, – l'application à la tâche, – le droit de parole, – le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • les étapes de production, • les sources d'information possibles, • le temps alloué pour compléter le travail, etc., – ressortir ensemble les critères de production qui assureront une meilleure communication : • la quantité minimale d'information requise, • les exigences minimales en ce qui concerne la forme, – explorer le genre de format de la présentation finale, – prévoir un code pour noter ses interrogations en cours de rédaction, – prévoir des mécanismes pour faciliter la révision du texte;	➔	A°	➚	
• **préciser l'intention de communication** – déterminer la raison qui l'amène à vouloir communiquer un message, à partir du sujet à traiter et parmi les choix qui s'offrent à lui;	→	➔	A°	➚
• **identifier son public cible** – choisir à qui il communiquera son message, ou – s'informer afin de savoir à qui il communiquera son message;	→	➔	A°	➚
• **organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif**	→	➔	A°	➚
• **participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe** – préciser les règles en ce qui concerne : • l'application à la tâche et le droit de parole, • le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • l'attribution des rôles, • les critères pour la qualité du travail à soumettre;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter** – cerner son intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un ouvrage de référence, etc., – retenir les idées les plus appropriées à son intention et au sujet à traiter;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture	*PÉ5. L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.*

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**2ᵉ**	**3ᵉ**	**4ᵉ**	**5ᵉ**
• **formuler des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des phonèmes et des graphèmes** - reconnaître qu'il existe une relation entre l'oral et l'écrit, - prononcer le mot à voix basse ou dans sa tête, - établir la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, - utiliser les lettres permettant de transcrire les phonèmes du mot en graphèmes;	A^o	➚		
• **tirer profit des mots qui découlent du remue-méninges pour exprimer ses idées** - se remémorer le sujet et les aspects explorés lors du remue-méninges, - utiliser des points de repère tels que l'illustration qui accompagne le mot ou ses connaissances du code écrit pour retrouver un mot précis, - vérifier si le mot repéré transmet l'idée recherchée, - transcrire le mot conformément au modèle;	A^o	➚		
• **tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet**	➔	A^o	➚	
• **noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots** - identifier, à l'aide d'un code, les mots pour lesquels l'orthographe d'usage semble douteuse pour y revenir en cours de vérification;	→	➔	A^o	➚
• **consulter ses pairs pour clarifier ou pour valider sa pensée** - cerner l'objet de la consultation, - choisir la personne qui pourra le mieux répondre à ses interrogations, - analyser le résultat de la consultation, - donner suite à la consultation;		→	➔	A^o
• **rédiger une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné pour exprimer des idées** - reconnaître que l'ébauche permet de jeter ses idées sur papier sans s'arrêter sur la formulation, - élaborer ses idées sans s'arrêter sur la formulation;		→	➔	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION*, pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	2e	3e	4e	5e
• **utiliser la terminologie appropriée :** le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants;	Aº	➚		
• **utiliser la terminologie appropriée :** mots, phrases, majuscule et point;	➔	Aº	➚	
• **utiliser la terminologie appropriée :** déterminant, sujet, verbe, nom commun, nom propre et adjectif;	→	➔	Aº	➚
• **utiliser la terminologie appropriée :** genre, nombre, phrase affirmative, négative et exclamative, pronom personnel, groupe complément, présent, futur proche, imparfait et adverbes;		→	➔	Aº

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	2e	3e	4e	5e
• **vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir des éléments tels que sujet choisi, aspect traité et choix de mots** – repérer chaque idée développée dans le texte, • voir si l'idée développée répond à son intention de communication, • voir si l'idée développée ne s'éloigne pas du sujet traité, – s'interroger sur le sens des mots ou des expressions qui semblent inappropriés, • trouver d'autres termes connus qui pourraient remplacer les mots ou les expressions inappropriés, • consulter un ouvrage de référence ou une personne-ressource si la difficulté persiste, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	Am	➚

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	2e	3e	4e	5e
• **vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché** – vérifier si la phrase est porteuse de sens, – vérifier si elle correspond à ce qu'il voulait dire, – vérifier si l'ordre des mots et des groupes fonctionnels permettent de bien exprimer sa pensée, – apporter les changements nécessaires;	➔	Am	➚	
• **vérifier l'organisation des idées dans un récit en tenant compte de la structure du texte narratif**	→	➔	Am	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A º : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *AMÉLIORER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	2e	3e	4e	5e
• **modifier sa phrase pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'un groupe du sujet et un groupe du verbe, – lire la phrase en essayant de «voir» s'il est possible de la préciser ou de l'embellir en ajoutant un complément ou un groupe du complément, – ajouter le complément ou le groupe complément qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	➔	A°	➚	
• **modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis** – reconnaître le rôle des adjectifs qualitatifs, – reconnaître le rôle des déterminants comme les adjectifs possessifs et démonstratifs, – repérer les noms qui pourraient être précisés davantage, – ajouter l'adjectif qualificatif ou le déterminant qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	→	➔	A°	➚
• **modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des adverbes** – reconnaître le rôle des adverbes, – repérer les verbes et les adjectifs qui pourraient être précisés davantage, – ajouter l'adverbe qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;		→	➔	A°
• **modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels** – reconnaître le rôle des compléments circonstanciels usuels, – repérer les verbes qui pourraient être précisés davantage, – ajouter le complément circonstanciel qui semble le plus approprié en posant les questions qui précisent les circonstances de temps, de lieu, la manière ou de cause, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;		→	➔	A°
• **modifier son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence** – reconnaître le rôle des répétitions dans un texte, – repérer les répétitions inutiles au niveau des mots ou des expressions, – faire des substitutions pour éliminer les répétitions inutiles, • employer des pronoms, • employer des synonymes, des termes génériques ou des antonymes, – repérer les idées qui se répètent; – modifier son texte pour éliminer les idées qui sont répétées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, – apporter les modifications à la ponctuation, si nécessaire;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour ***VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE***, **l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
• **recourir à une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers**	A^m	➚		
• **recourir à divers moyens tels que regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers** – repérer le ou les mots pour lesquels il y a un doute, – choisir l'outil de référence qui semble le plus approprié, – vérifier la correspondance entre le mot à vérifier et le modèle – apporter les changements nécessaires;	➔	A^m	➚	
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème à partir des codes utilisés en cours de rédaction, – chercher des solutions à partir : • d'une relecture d'une partie du texte ou du texte en entier, ou • de la consultation d'outils de référence, ou • de la consultation de pairs ou d'un expert, – appliquer la solution qui semble la plus appropriée, – vérifier si la solution appliquée contribue à résoudre le problème;	→	➔	A^o	➚
• **recourir à la mémorisation des mots usuels pour orthographier correctement les mots** – reconnaître qu'il existe différentes stratégies de mémorisation (association de sons, de lettres, forme du mot, lien avec un mot connu, etc.), – retenir les stratégies qui sont les plus efficaces;	→	➔	A^m	➚
• **recourir à divers moyens pour orthographier correctement les mots tels que le regroupement par famille de mots, la forme féminine d'un mot pour trouver la lettre finale au masculin** – regroupement par famille de mots : ex. : prendre et *RE*prendre; facile et facile*MENT*, – association féminin/masculin pour trouver la finale d'un mot : ex. : petiTe et peti*T*; gran*D*e et gran*D;*		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève pourra:	2^e^	3^e^	4^e^	5^e^
• consulter une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots	A°	↗		
• consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant : – pour connaître le sens concret d'un mot, – pour vérifier l'orthographe d'un mot, – pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne;	➔	A°	↗	
• consulter un dictionnaire jeunesse : – pour vérifier l'orthographe d'un mot, – pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention *m* ou *f*, – pour vérifier la marque du pluriel;		→	A°	↗
• consulter une grammaire pour vérifier l'accord en genre et en nombre d'un mot		→	➔	A°
• consulter une grammaire pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet (pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels)		→	➔	A°

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	2^e^	3^e^	4^e^	5^e^
• s'assurer que son écriture script est lisible	A^m^	↗		
• s'assurer que son écriture cursive est lisible	→	➔	A^m^	↗
• s'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent son message		→	➔	A^m^

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	2^e^	3^e^	4^e^	5^e^
• discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement les mots	A°	↗		
• discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte	➔	A°	↗	
• discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte	→	➔	A°	↗
• discuter de la pertinence d'une ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

- **La langue et le développement de l'individu**

La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M - 12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi - connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment - connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi - connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà <u>sur cet objet d'apprentissage</u>.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Partager et valider ce qu'il sait.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans *Le français à l'élémentaire : français - langue première : programme d'études,* de 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage *❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Note : Un exemple de la planification de l'enseignement selon la démarche pédagogique découlant de la vision du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est illustré à l'annexe 3. Cet exemple vise à démontrer l'intégration du français aux sciences. L'enseignant trouvera d'autres exemples dans chacun des programmes d'études par année scolaire.

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans *Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle : guide pédagogique : premier cycle*, 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activations des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche

- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche

- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)

- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

- ··········► activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- - - - - - ► activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
- ———► activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'apprenant pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet (bilan) :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route - métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances. (Pour plus d'informations sur l'intégration des matières, consultez l'annexe 3.)

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des règles de fonctionnement du groupe	✓	✓	✓	✓	✓		
	Établissement des rôles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à la lecture		✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles				✓	✓	✓	✓
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
	Liste de mots au tableau		✓	✓	✓			
	Guide de rédaction					✓	✓	✓
	Liste orthographique		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Aide-mémoire grammatical			✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Consignes orales pour la révision		✓	✓	✓			
	Plan de révision					✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en immersion

- **Caractéristiques d'une école offrant un programme d'immersion**

Les écoles qui offrent un programme de français langue seconde dans le contexte de l'immersion diffèrent des écoles qui offrent un programme régulier. En immersion, le français est à la fois l'objet d'apprentissage et le véhicule d'apprentissage pour le développement des concepts, des habiletés et des attitudes. Dans ce contexte, la langue seconde, utilisée par les élèves pour négocier le sens et structurer leur pensée, devient la préoccupation première dans la planification des scénarios enseignement/ apprentissage. Cette différence entre les programmes réguliers et les programmes d'immersion doit avant tout se refléter dans la définition, la planification et la création de l'environnement scolaire. En fait, cet environnement représente la culture même de ce contexte scolaire.

La culture d'une école se définit comme étant la résultante de l'interaction entre les forces et les personnes qui agissent dans cet environnement. La culture d'une école offrant un programme d'immersion se caractérise par sa capacité à placer l'apprenant dans un milieu signifiant et riche en situation d'apprentissage où il pourra s'épanouir et apprendre la langue seconde dans un climat de confiance.

Plusieurs facteurs peuvent affecter l'acquisition du français en milieu immersion. Ils reflètent en quelque sorte les visées éducatives de ce programme. Ces facteurs sont les suivants :

1. *Pertinence* : La valeur accordée à l'apprentissage du français par l'apprenant dépend en grande partie des retombées personnelles, intellectuelles et sociales qu'il y perçoit. Elle dépend également de la valeur que lui accordent les gens de son entourage.
2. *Authenticité des projets de communication* : l'apprentissage du français est plus efficace quand l'apprenant est placé dans des situations de communication authentique; des situations qui se rapprochent des situations de la vie quotidienne.
3. *Intérêt* : les situations d'apprentissage doivent être intéressantes et faire appel à la curiosité de l'apprenant, à son désir de mieux connaître le monde qui l'entoure.
4. *Climat de confiance* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant sait qu'il a les habiletés et les connaissances nécessaires pour faire face au défi qui se présente à lui. Il apprend mieux lorsqu'il est placé dans un environnement qui favorise la prise de risques, où l'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage.
5. *Interaction* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant a de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction.
6. *Situations variées* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à une grande variété de situations au cours desquelles il peut s'approprier le vocabulaire et les mécanismes de la langue.
7. *Modèles* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à d'excellents modèles de langue, autant à l'oral qu'à l'écrit.

Ces facteurs, loin d'être exhaustifs, doivent transparaître aussi bien dans l'organisation des activités de la salle de classe que dans les activités quotidiennes de l'école. L'engagement du personnel à faire vivre la culture qui caractérise un programme de français langue seconde – immersion influe grandement sur l'engagement des élèves à l'apprentissage de cette langue. En fait, ce qui se vit à l'école et la façon dont cela se vit définit le curriculum implicite de l'école. En plus des orientations pédagogiques et des outils pédagogiques utilisés pour mettre en œuvre les programmes d'études, l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents, les activités de l'école, les annonces à l'interphone, et les interactions entre

les enseignants sont autant d'éléments qui façonneront la perception qu'aura l'élève de l'apprentissage du français.

- **Implications pédagogiques**

À leur arrivée à l'école, les élèves inscrits dans un programme d'immersion ont déjà acquis tout un bagage d'expériences et de connaissances. Parce qu'ils ne sont pas familiers avec la langue d'enseignement, les élèves ont l'impression qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour aborder les nouveaux apprentissages. Ils ont parfois de la difficulté à mobiliser leurs connaissances pour les mettre au service de leur apprentissage, car cette façon différente de nommer les choses les déroutent. Les situations d'apprentissage doivent être planifiées de sorte que les élèves puissent établir les liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles façons de nommer les concepts.

Comme mentionné précédemment, l'apprentissage du français est plus efficace lorsque les élèves sont conscients des moyens dont ils disposent pour réaliser leur projet de communication. Ils apprennent mieux quand ils sentent que l'enseignant est là pour les appuyer lorsqu'ils osent prendre des risques. L'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage, car l'analyse de l'erreur permet à l'enseignant d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre par l'élève pour corriger l'erreur. L'enseignant et l'élève peuvent ainsi mieux orienter leurs actions. Dans ce contexte d'apprentissage, l'enseignant s'assure de maintenir l'élève dans un certain sentiment de sécurité.

Autant la pratique de la langue est, pour les élèves, une condition nécessaire à son apprentissage, autant cette pratique doit être accompagnée d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Les élèves doivent faire le bilan de ses apprentissages, en prêtant une attention particulière autant au contenu qu'à la forme de son message. C'est ainsi que se négocie la forme et que les élèves acquièrent les mécanismes de la langue qui leur permettent de mieux communiquer. C'est dans cette perspective que l'apprentissage de la langue doit se faire en contexte et non de façon isolée.

Ensemble, l'enseignant et les élèves sont des partenaires dans la création d'un climat qui favorise tout apprentissage. D'une part, l'enseignant a des responsabilités reliées à sa profession. Il doit, entre autres, planifier son enseignement de manière à proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables pour les élèves. Pour ce faire, il doit s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder les tâches proposées. Il doit rendre explicite, aux élèves, les retombées à court et à long terme de ces apprentissages. Ces retombées devront être mises en évidence pour tout apprentissage, que ce soit en milieu scolaire ou autre. D'autre part, les élèves ont une certaine responsabilité face à leur apprentissage. Ils doivent participer activement à la construction de leur savoir. Pour y parvenir, ils doivent s'approprier le projet d'apprentissage et s'engager à la tâche. Ayant pris conscience de la valeur et des exigences de la tâche, les élèves sentent qu'ils ont les habiletés nécessaires pour faire face au défi qui leur est présenté. Ils développent ainsi le désir de participer pleinement à leur apprentissage.

L'intégration des matières

- **Particularités de chacune des matières**

Au fil des ans, la tâche de l'enseignant s'est transformée au rythme des changements de la société et de l'évolution des connaissances. Chaque année, il voit s'accroître sa charge de travail et le contenu des curriculum. Il lui faut donc réorganiser son enseignement s'il veut permettre aux élèves de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire face au monde de demain.

Pour amorcer ce changement, l'enseignant sait, d'une part, que chaque matière scolaire se caractérise par un cadre de références qui oriente le contenu (connaissances déclaratives) et la façon de faire (connaissances procédurales). Par exemple, en mathématiques, les connaissances déclaratives telles les opérations ne sont utiles que dans une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche requiert des façons de faire particulières aux mathématiques : prendre connaissance des données du problème, analyser les données afin de décider quelle opération il faut effectuer (connaissances conditionnelles) et finalement effectuer l'opération en tenant compte de son algorithme (connaissances procédurales).

D'autre part, l'enseignant sait que le français joue un rôle particulier dans chacune des matières à l'étude : toutes les matières ont, comme outil de communication commun, la langue. Par exemple, en mathématiques, nous faisons appel à nos habiletés en lecture pour prendre connaissance des données d'un problème. En études sociales, nous faisons appel à nos habiletés en écriture pour communiquer les résultats d'une enquête.

L'enseignant voit donc que l'intégration du français aux autres matières peut être un élément de solution à son problème. Toutefois, pour que cette intégration soit bénéfique pour l'apprenant, il faut conserver la spécificité de chaque matière, tant sur le plan du contenu (connaissances déclaratives) que sur le plan des façons de faire (connaissances procédurales).

- **Vers une intégration efficace des matières**

Dans la planification de son enseignement, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,
- connaître le contenu et les façons de faire inhérents à chaque matière dont il est responsable,
- reconnaître la spécificité de chacune d'elles.

Dans un deuxième temps,
- analyser la possibilité d'intégrer le français aux autres matières. Pour ce faire, il :
  - analyse les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français,
  - sélectionne un objet d'apprentissage à partir de son analyse des besoins des élèves,
  - analyse la complexité de l'objet d'apprentissage.

Dans un troisième temps,
- identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage. C'est à partir de ses connaissances du contenu et des façons de faire des autres matières qu'il identifie les activités qui lui permettront d'intégrer le nouvel objet d'apprentissage en français à ceux de la matière choisie.

- **Exemple d'intégration des matières**

Pour illustrer le processus d'intégration tel que décrit ci-haut, prenons l'exemple d'un enseignant de troisième année qui veut développer chez les élèves l'habileté à communiquer par écrit les résultats d'une recherche scientifique. Il sait que les élèves ont déjà une bonne connaissance des groupes fonctionnels de la phrase (groupe du sujet, groupe du verbe et groupe facultatif, soit des compléments d'objet direct ou indirect, des compléments circonstanciels de temps, de manière, etc.) dans leur projet de communication en français. Il veut amener les élèves à transférer cette habileté à un autre type de tâche. Il veut également les conscientiser davantage au fait que leur mémoire n'est pas infaillible. Il veut leur montrer que s'ils ne sont pas certains de l'orthographe d'un mot, ils peuvent l'indiquer en cours de rédaction et le vérifier ensuite en utilisant du matériel de références.

L'enseignant profite du fait qu'il aborde un nouveau thème en sciences pour developper ces habiletés chez les élèves.

Planification de l'enseignant

	Français	**Sciences**
Critères de réussite personnelle	Bien cerner les besoins des élèves. Bien définir l'objet d'apprentissage et les stratégies cognitives et métacognitives de chacune des matières. Susciter l'engagement. Planifier des activités qui permettent de répondre aux besoins des élèves tout en respectant les caractéristiques de chacune des matières. Donner des buts clairs aux élèves.	
Besoin observé	Transfert des connaissances d'un contexte à un autre. Développement de démarches de révision efficaces quant à l'orthographe de mots à l'oral.	Nécessité de mieux connaître son environnement afin de s'engager à le respecter davantage.
Objet d'apprentissage	PÉ1. Rédiger plusieurs phrases pour, par exemple, ...décrire un événement (dans ce cas-ci, une observation scientifique), p. 43. PÉ3. Vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un groupe du verbe et un complément obligatoire ou un attribut, p. 46. PÉ5. Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots, p. 51.	Thème A : Roches et minéraux 3-5 démontre une connaissance des matériaux qui composent la croûte terrestre et démontre son habileté à classifier ces matériaux, *Sciences à l'élémentaire*, p. B-14 et B-15.

	Français	Sciences
Complexité de l'objet d'apprentissage	1. Analyser les groupes fonctionnels dans la phrase affirmative. 2. Pour certains élèves, **prendre le risque** d'écrire un mot même s'ils n'en maîtrisent pas l'orthographe et *identifier ce mot à l'aide d'un code* pour y revenir plus tard à l'étape de révision. 3. **Prendre le temps** de vérifier les mots pour lesquels il y a un doute quant à l'orthographe.	1. Éveiller la curiosité des élèves envers un sujet qui peut sembler loin de leurs champs d'intérêts. 2. Développer le vocabulaire pour décrire les propriétés des roches et des minéraux.

Moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage

Français

Sciences

Susciter un intérêt pour les apprentissages en français en faisant prendre conscience aux élèves :

- qu'en formulant bien les informations, les autres vont comprendre plus facilement ce qu'ils veulent dire, et
- qu'en développant des moyens efficaces de vérifier l'orthographe, leur texte sera plus facile à lire et qu'ils épargneront du temps.

Expliquer comment les activités en sciences du prochain thème leur permettront de développer ces nouvelles habiletés.

Caractéristiques du sol

1. **Susciter un intérêt** pour cet objet d'apprentissage en sciences, en les invitant, dans un premier temps, à explorer ensemble les alentours de l'école et ensuite les alentours de leur maison (si possible, visiter un parc en compagnie de leurs parents, soit près de l'école, soit dans leur quartier). Recueillir des échantillons de sol et une variété de roches. Noter les endroits où ces échantillons de sol et ces roches ont été recueillis (ex. : carré de sable de l'école, sous un arbre, dans le potager, parc dans le quartier, etc.).
2. **Activer les connaissances antérieures** des élèves sur les caractéristiques du sol. Lors de la première activité, annoncer aux élèves qu'ils vont commencer par observer leurs échantillons de sol. Et lors d'une deuxième activité, ils observeront les caractéristiques des roches. Les inviter à observer et à décrire les échantillons de sol qu'ils ont recueillis.
3. Faire un remue-méninges pour explorer le genre d'information à transmettre dans leur rapport sur les caractéristiques du sol. (Consulter *Innovations Sciences niveau 3 - Les roches* – Feuilles d'activités à reproduire, p. 3, pour obtenir des suggestions sur le genre d'observations et sur la marche à suivre). Inscrire les catégories d'information retenues au tableau ou sur une affiche (sous forme de schéma). Mentionner aux élèves qu'ils devront écrire quelques commentaires pour expliquer les résultats de leurs observations.
4. Inviter les élèves à travailler en équipe de 3 ou 4. Chaque équipe choisit un secrétaire et un porte-parole pour assurer la bonne marche de l'activité.

Note : distribuer du papier affiche sur lequel les secrétaires rempliront le schéma et écriront les commentaires.

5. Les porte-parole de chaque équipe font le rapport des observations recueillies et apposent leur rapport écrit sur le tableau d'affichage.
6. À la suite des rapports de chaque équipe, proposer aux élèves de faire ensemble la synthèse de leurs observations et de leurs commentaires. Mentionner le fait que même en sciences, il faut que l'information transmise soit claire pour que toutes les personnes intéressées puissent bien comprendre lorsqu'elles lisent le rapport. (Voir le **Modelage** ci-après pour la suite de l'activité.)

Modelage
L'enseignant explique aux élèves qu'il va, dans un premier temps, jouer le rôle de secrétaire pour faire avec eux la synthèse de leurs observations. Ensuite, il va décrire pour eux comment il vérifie son texte pour qu'il soit clair et facile à comprendre.

1. L'enseignant note les observations des élèves en écrivant ce que les élèves lui dictent. (Il respecte la structure de phrase des élèves et s'inspire des affiches produites par les élèves pour orthographier les mots du thème. Il note les mots pour lesquels il doute de l'orthographe, soit parce que ces mots lui sont moins familiers ou que la forme écrite du mot lui semble bizarre.)
2. L'enseignant modèle pour les élèves comment il révise son texte :
   - il lit le texte dans son entier afin de voir si ce qu'il a écrit transmet bien ce qu'il voulait dire. Il vérifie s'il a utilisé les nouveaux mots correctement;
   - il vérifie chaque phrase en prenant soin de repérer le groupe du verbe accompagné, dans certains cas, de son complément obligatoire ou de l'attribut, le groupe du sujet et les groupes facultatifs, s'il y a lieu. Il apporte les changements nécessaires (ex. : voir *Exemple d'un modelage*, p. 79);
   - il vérifie l'orthographe de chaque mot et prête une attention particulière à ceux qu'il avait notés en cours de rédaction. Il utilise ses connaissances du système syllabique et des mots reliés au thème. Au besoin, il consulte du matériel de référence, tels les affiches, le dictionnaire, son manuel de sciences pour orthographier correctement les mots.
3. Inviter les élèves à créer une banque de mots reliés au thème et pour lesquels ils éprouvent de la difficulté.

Pratique guidée
Inviter chaque équipe à vérifier les structures de phrases et l'orthographe des mots sur leur affiche. Guider la révision des textes en faisant ressortir la démarche et les moyens utilisés lors du modelage

Français

Sciences

Caractéristiques des roches

1. Reprendre les étapes n°s 3 et 4, présentées dans la section sciences ci-dessus, pour élaborer un rapport sur les caractéristiques des roches.
2. À la suite de cette ébauche du rapport, inviter les élèves à vérifier la qualité des structures de phrases et l'orthographe des mots en suivant la démarche proposée ci-après.

Pratique coopérative (1) : démarche de vérification (révision) de texte

Les élèves vérifient leur texte en suivant la démarche proposée lors du modelage :

- Lire le texte dans son entier afin de voir si ce qui est écrit correspond à ce qu'ils voulaient dire.
- Vérifier chaque phrase en prenant soin de repérer le groupe du verbe accompagné, dans certains cas, de son complément obligatoire ou de l'attribut, le groupe du sujet et les groupes facultatifs, s'il y a lieu. Ils apportent les changements nécessaires.
- Vérifier l'orthographe de chaque mot et prêter une attention particulière à ceux qu'ils avaient notés en cours de rédaction. Ils utilisent leurs connaissances du système syllabique et des mots reliés au thème. Au besoin, ils consultent du matériel de référence, tels les affiches, le dictionnaire, son manuel de sciences pour orthographier correctement les mots.

1. Les porte-parole de chaque équipe font le rapport des observations recueillies et apposent leur rapport écrit sur le tableau d'affichage.
2. À la suite du rapport de chaque équipe sur les caractéristiques des minéraux, proposer aux élèves de faire la synthèse de leurs observations. Inviter un ou quelques élèves à jouer le rôle de secrétaire de la classe. Guider le travail du secrétaire en fournissant l'aide nécessaire pour structurer les phrases et vérifier l'orthographe (**pratique guidée**).

À la suite de la synthèse des observations des élèves, ajouter les mots nouveaux relatifs au thème à la liste élaborée précédemment.

Caractéristiques des minéraux

1. Présenter une variété d'échantillons de minéraux. Expliquer aux élèves que toutes les roches de la Terre sont composées de minéraux (pour plus d'information, voir *Sciences en marche*, 6e année - manuel de l'élève, p. 121 à 132).
2. Reprendre les étapes nos 3 et 4 (présentées lors de l'activité sur les caractéristiques du sol) pour élaborer un rapport sur les caractéristiques des minéraux. S'assurer que les caractéristiques telles que la dureté et l'éclat sont incluses dans la liste.

Note : voir *Innovations sciences* niveau 3, feuilles d'activités à reproduire, page 5, pour proposer aux élèves une démarche leur permettant de mieux examiner les roches et les minéraux.

3. À la suite de cette ébauche du rapport sur les caractéristiques des minéraux, inviter les élèves à vérifier le contenu de leur texte, la qualité des structures de phrases et l'orthographe des mots, en suivant la démarche proposée lors de l'activité précédente sur les caractéristiques des roches.

Pratique coopérative (2) : démarche de vérification (révision) de texte
Les élèves vérifient la qualité de leur travail en suivant la démarche proposée ci-haut.

1. Les porte-parole de chaque équipe font le rapport des observations recueillies et apposent leur rapport écrit sur le tableau d'affichage.
2. À la suite du rapport de chaque équipe, proposer aux élèves de faire la synthèse de leurs observations. Inviter un ou quelques élève(s) à jouer successivement le rôle de secrétaire de la classe. Guider le travail du secrétaire en fournissant l'aide nécessaire pour structurer les phrases et vérifier l'orthographe (**pratique guidée**).

À la suite de la synthèse des observations des élèves, ajouter les mots nouveaux relatifs au thème à la liste élaborée précédemment.

Pratique autonome : évaluation des apprentissages en français
Les élèves utilisent les renseignements recueillis tout au long de l'expérience pour rédiger leur rapport (voir l'activité ci-après sur l'étude des cristaux). Ils mettent en application la démarche et les connaissances acquises au cours des activités précédentes pour réviser leur texte. Faire part aux élèves des critères de notation. Ces critères devraient avoir trait :

- à la clarté de l'information transmise (choix du vocabulaire approprié pour décrire ce qu'ils ont observé, suffisamment d'information pour que le lecteur puisse bien comprendre ce qu'ils veulent dire),

- à la qualité des phrases (ordre des mots dans la phrase),
- à l'orhographe des mots familiers et des mots relatifs au thème à l'étude.

Étude des cristaux
Faire observer aux élèves que certains minéraux ont la forme de cristaux (ex. : le quartz). Proposer aux élèves de créer leurs propres cristaux en faisant l'expérience intitulée *Un jardin de cristaux,* présentée dans *Innovations sciences* niveau 3, feuilles d'activités à reproduire, page 6.

Note : les élèves peuvent également utiliser du sel d'Epsom et du sel d'alun, deux produits que l'on trouve facilement en pharmacie.

1. Les élèves choisissent un produit parmi ceux suggérés et réalisent leur expérience. Au cours des jours suivants, ils inscrivent leurs observations en vue d'écrire un court rapport. Les inviter à faire un croquis des changements qui se produisent au cours des jours suivants lors de la formation de leur cristal.
2. À la fin de l'expérience, ils rédigent individuellement leur rapport. Ils vérifient la qualité de l'information, la qualité des structures de phrases de même que l'orthographe des mots (voir **Pratique autonome** ci-dessus).

Inviter les élèves à partager leurs observations en petit groupe (former les groupes en plaçant un représentant de chaque substance utilisée pour l'expérience par groupe).

Faire le point sur les apprentissages :
- afin que les élèves sachent quels éléments ils maîtrisent et lesquels ils pourront transférer dans des situations semblables, et
- afin que les élèves sachent sur quels éléments ils devront concentrer leur effort lors de situations semblables.

À la suite de l'évaluation des apprentissages, l'enseignant détermine s'il doit offrir d'autres pratiques pour aider les élèves à s'approprier davantage ces objets d'apprentissage ou s'il peut amorcer un travail sur de nouveaux objets d'apprentisssage.

Évaluation formative des apprentissages en sciences
Faire le point sur leur apprentissage des roches et des minéraux afin que les élèves puissent corriger toute lacune avant l'évaluation sommative à la fin du thème. Inviter les élèves à observer, décrire et comparer trois roches dont au moins une contient des cristaux. Ils doivent tenir compte des caractéristiques qui sont ressorties lors des activités précédentes. Ils peuvent ajouter toute autre caractéristique qu'ils jugent pertinente ou intéressante.

Les critères d'évaluation pourraient ressembler à ceci.

L'élève :

- décrit les trois roches en spécifiant les différences et les ressemblances qu'il note lorsqu'il utilise ses sens :
  - la vue (couleur, présence ou non de cristaux, forme arrondie, plate, en pointe, etc.),
  - le toucher (rugueuse, lisse, coupante, etc.);
- traite de la dureté de la roche (s'effrite facilement ou non, possibilité de faire des lignes si on la gratte avec un objet dur, etc.);
- utilise un vocabulaire précis pour décrire les roches.

- **Exemple d'un modelage**

TITRE : Échantilons de sol

OBSERVATIONS :

« On en avait plusieurs »
Eui/uei 1 f ou 2 f S ?
Nous / avons receuilli diférent échantilon de sol/. Nous / avons comparé les
gr. du sujet/ groupe du verbe et comp. obligatoire /gr. du sujet/ groupe du verbe et

diférents échentilons./ Nous /avons vu baucoup de choses./
comp. obligatoire /gr. du sujet/ groupe du ~~verbe et comp.~~/obligatoire

La vue : la couleur et la composition

S ? S ?
Dans certin échantilon, / la terre / est noire./
groupe facultatif/ /gr. du sujet/ groupe du verbe et attribut

S ? S ?
Dans d'autre échantilon,/ elle / brune ou preque noire.
groupe facultatif/ /gr. du sujet/groupe du verbe et attribut

S ? S ?
Dans certins échantilon,/ il / y a des feuilles mortes, des roches petites, des
groupe facultatif/ /gr. du sujet/ groupe du verbe et comp. obligatoire

be/ble
insectes et du sable.

S ?
Dans d'autre échantilon,/ il /a pas d'insecte.
groupe facultatif/ /gr. du sujet/ groupe du verbe et comp. obligatoire

Il /a pas de roche.
gr. du sujet/ groupe du verbe et comp. obligatoire

Le toucher : la texture, le degré d'humidité
…

L'odeur :
…

- **Exemple du raisonnement de l'enseignant lors de son modelage.**

1. En cours de rédaction, alors qu'il jouait son rôle de secrétaire, l'enseignant a observé comment les élèves avaient écrit certains mots connus sur leurs affiches. Il a remarqué que sur ces affiches, le mot *recueilli* était orthographié de deux façons : «euil» et «ueil». Il note ses interrogations en écrivant *eui ou uei* au-dessus de ce mot. Il fait de même avec le mot suivant. Il a observé que sur certaines affiches, le mot *différent* était écrit avec deux «f» et sur d'autres, il n'y avait qu'un «f». Il note donc ses interrogations sur l'orthographe de ce mot en inscrivant *1f ou 2f* au-dessus de ce mot. Il procède ainsi pour les mots connus et pour lesquels les élèves ont commis des erreurs d'orthographe.

   Il trace des flèches entre les mots pour marquer l'accord du pluriel. Il écrit également ses interrogations sur ces accords. Il est conscient qu'il y a plusieurs échantillons, mais ne sait pas reconnaître les mots qui indiquent la pluralité (certains, différents, autres).

2. Lors de la première relecture de son texte, il vérifie s'il a utilisé les bons mots pour traiter son sujet. Il vérifie le sens de chaque phrase.

3. Lors de la deuxième relecture, il vérifie la structure de phrase en repérant :

   - le groupe du sujet,
   - le groupe du verbe accompagné, dans certains cas, de son complément obligatoire ou de l'attribut,
   - les groupes facultatifs, c'est-à-dire ceux qu'il peut déplacer sans changer le sens de la phrase.

   Par exemple, dans la phrase suivante : « *Dans certins échantilons,/ la terre /est noire.* », *la terre* représente le groupe du sujet, *est noire* représente le groupe du verbe « est », accompagné de son attribut obligatoire « noire », et « *Dans certins échantilons* » représente un groupe facultatif, car je peux le déplacer à la fin de la phrase sans en changer le sens (ex. : *La terre est noire dans certins échantilons.*).

   Note : Avant d'aborder cette analyse de la structure des phrases comme présentée ci-dessus, les élèves doivent être familiers avec les structures qui ne comprennent que deux groupes, soit le groupe du sujet et le groupe du verbe accompagné du complément obligatoire, comme c'est le cas pour la première phrase du texte : « *Nous avons receuilli diférent échantilon de sol.*».

4. En analysant les phrases, l'enseignant s'aperçoit qu'il manque un mot dans la phrase suivante : « *Dans d'autres échantilons,/ elle /brune ou preque noire.* ». Il ajoute le mot manquant *est* à l'endroit approprié. Il s'aperçoit également que dans la phrase : « *Dans d'autre échantilon, il/a pas d'insecte. /Il/ a pas de roche.* », il n'a pas écrit les deux éléments de la négation : *ne ... pas*. Il ajoute « n' ». Il explique que pour que la phrase soit correcte en français, il faut également ajouter un « y » après le « n' ». S'adressant aux élèves, il leur dit que pour des petits mots comme cela, il va les aider lorsqu'ils vont réviser leur texte.

5. Ensuite, l'enseignant vérifie l'orthographe des mots en prêtant une attention particulière aux mots du thème. Il relit chaque mot pour vérifier si toutes les lettres sont présentes. Voici quelques exemples de sa démarche :

   - receuilli (euil ou ueil) : c'est le même son que **feuille**, mais il y a un « *c* » devant le « *e* », ça va faire « *s* » et pas « *k* ». Il faut mettre le « *ueil* »;

- diférent (1f ou 2f) : j'ai vu ce mot-là dans mon livre de... Je vais vérifier comment il s'écrit. O.K. ça prend 2f. Quand je le prononce, ça donne dif/fé/rent.
- échantilons : quand je le prononce, ça donne é/chan/ti/lon. Ça ne produit pas le même son que dans papillon. Il faut que j'ajoute un autre « *l* ». Je vais vérifier dans mon livre de sciences pour voir si j'ai raison. O.K. c'est avec 2*l*. Je vais corriger tous les autres *échantillons* dans mon texte.

L'enseignant procède ainsi jusqu'à la fin du texte. Il verbalise sa démarche pour vérifier l'orthographe des mots connus et les mots du thème.

6. Il revient sur l'accord des mots au pluriel. Comme il n'a pas d'indice, il va changer le mot *différents* par *plusieurs* et voir si ça change le sens. Si ça ne change pas le sens, il va mettre les mots au pluriel. Il fait la même chose avec *certains* et *autres*.

7. Après avoir vérifié son texte, il inscrit les mots du thème sur une affiche. Cette affiche pourrait servir d'outil de référence pour tous les projets de sciences dans ce thème. Ils pourront donc ajouter de nouveaux mots à la liste.

Note : En planifiant le modelage, l'enseignant doit toujours tenir compte des acquis des élèves. Il choisit les éléments sur lesquels il veut insister (ex. : les éléments orthographiques, syntaxiques ou grammaticaux) et il décide si certains de ces éléments nécessitent d'autres modelages. Il pourrait, par exemple, dans un premier temps, travailler les éléments avec lesquels les élèves sont familiers. Dans d'autres tâches, il pourrait modeler des éléments plus complexes ou qui exigent un travail plus approfondi.

Vue d'ensemble de l'intégration des matières au premier cycle de l'élémentaire

L'efficacité d'une démarche d'enseignement/apprentissage réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Les exemples d'intégration des matières présentés dans les programmes d'études par année scolaire de français langue seconde – immersion, au premier cycle de l'élémentaire, illustrent comment l'enseignant peut adapter la démarche d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins des élèves et aux caractéristiques de l'objet d'apprentissage.

Le tableau suivant donne un aperçu des divers modèles d'intégration du français aux autres matières, présentés dans les programmes d'études par année scolaire de français langue seconde – immersion, au premier cycle de l'élémentaire.

	1re année	2e année	3e année
Matières intégrées	Français et études sociales	Français et mathématiques	Français et sciences
Domaines visés	Production orale	Compréhension écrite	Production écrite
Objet d'apprentissage visé en français	PO1 – Produire un court message pour, par exemple, exprimer ses besoins ou décrire son environnement en situation interactive ou non, p. 28. PO2 – Utiliser correctement le vocabulaire de ses expériences quotidiennes, p. 30. PO4 – Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet à traiter, p. 32.	CÉ1 – Dégager le sujet et les aspects traités dans un texte portant sur un sujet familier : nommer le problème et identifier la ou les solutions, p. 23. – Agir selon des directives simples, p. 23. CÉ4 – reconnaître qu'il dispose de moyens pour aborder le texte, p. 28. CÉ5 – Utiliser divers indices pour reconnaître ou identifier des mots : utiliser les indices fournis par les illustrations, p. 29. – Faire appel à ses connaissances antérieures tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension, p. 30.	PÉ1 – Rédiger plusieurs phrases pour, par exemple, ...décrire un événement (dans ce cas-ci, une observation scientifique), p. 43. PÉ3 – Vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un groupe du verbe et un complément obligatoire ou un attribut, p. 46. PÉ5 – Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots, p. 51.

	1re année	2e année	3e année
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières	**Études sociales :** Thème : Moi et les autres, sujet A : Mon école – Questions d'ordre social : Devrait-on avoir des règlements? – Concept : règlement, coopération et respect. – Habileté de participation : dans des discussions, respecter le droit de parole de chacun et coopérer dans un travail de groupe. – Objectifs d'attitudes : développer une attitude de coopération avec les élèves et les adultes et un sentiment de satisfaction en tant que membre responsable de l'école. (Études sociales : élémentaire - immersion : programme, p. 8)	**Mathématiques :** Domaine : Le nombre (les opérations numériques) – Utiliser différentes méthodes d'addition et de soustraction des nombres entiers positifs jusqu'à 100 dans un contexte de résolution de problème, *Cadre commun des programmes d'études de mathématiques (M-12), 1995, p. 92.*	**Sciences :** Thème A : Roches et minéraux – Démontrer une connaissance des matériaux qui composent la croûte terrestre et démontrer son habileté à classifier ces matériaux (Sciences à l'élémentaire, 1997, p. B-14 et B-15).
Particularités de la démarche d'apprentissage	Le modelage présente l'analyse que l'enseignant fait de la tâche afin de voir comment il pourrait bien se préparer à accomplir cette tâche. Ensuite, il analyse tous les moyens qu'il a à sa disposition pour aborder cette tâche. Cette façon de faire lui permet de se placer dans un climat de confiance, car il sait exactement ce qu'il doit faire et comment il le fera. Étant donné la complexité de l'apprentissage, l'enseignant a planifié plus d'une pratique guidée pour permettre aux élèves de mieux s'approprier l'objet d'apprentissage complexe. Après la pratique coopérative, il jugera si les élèves ont eu suffisamment de pratiques pour s'approprier l'objet d'apprentissage.	Dans cet exemple, l'enseignant a cru bon faire plusieurs pratiques coopératives afin de s'assurer que les élèves puissent voir toutes les façons de présenter des données pour résoudre un problème en mathématiques. Il s'est basé sur les différentes présentations des problèmes dans le matériel didactique pour formuler les problèmes à résoudre. Il voulait les guider dans l'organisation de leurs connaissances en réseaux. De plus, l'enseignant voulait développer chez les élèves une démarche d'analyse et de réalisation de tâches.	Dans cette démarche d'enseignement/apprentissage, l'enseignant a cru bon alterner les pratiques coopératives et les pratiques guidées. Il voulait permettre aux élèves de jeter un premier regard sur leur travail en petit groupe, pour ensuite leur présenter un autre modèle par l'entremise d'un élève. La situation d'évaluation en français précède la situation d'évaluation en sciences. Toutefois, l'enseignant utilise le résultat d'apprentissage PÉ1 pour établir les critères en ce qui a trait au contenu des sciences.

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

9902

